

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»**

**СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
В 5–9 КЛАССАХ**

**Смоленск
2018**

УДК 371.321.8
ББК 74.202.4
С 23

Авторы-составители:

Буренина Е.Е., заведующий кафедрой методики преподавания предметов естественно-математического цикла ГАУ ДПО СОИРО;

Цыганкова П.В., заведующий отделом ФГОС ГАУ ДПО СОИРО;

Шаталова О.А., доцент кафедры психолого-педагогического проектирования ГАУ ДПО СОИРО.

С 23 Сборник методических материалов по организации работы с неуспевающими школьниками в 5–9 классах – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2018. – 84 с.

Данное пособие посвящено изучению причин неуспеваемости обучающихся 5–9 классов, рассмотрению проблем, связанных с ней, а также форм и методов педагогической коррекции школьной неуспешности. Особое внимание уделяется рассмотрению и коррекции неуспеваемости обучающихся с ОВЗ. Пособие содержит рекомендации по организации работы с неуспевающими и слабоуспевающими обучающимися. В нём приводятся техники оказания педагогической помощи школьникам, имеющим проблемы в обучении: алгоритмы, схемы, таблицы, планы деятельности по ликвидации пробелов в знаниях и умениях обучающихся.

Пособие адресовано педагогическим работникам и администрации организаций общего образования и может быть использовано для решения большого круга проблем школьной неуспеваемости.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 371.321.8
ББК 74.202.4

© ГАУ ДПО СОИРО, 2018

Оглавление

Введение	4
Психологические причины неуспеваемости обучающихся.....	4
Психолого-педагогические причины неуспеваемости обучающихся	7
Общая характеристика неуспевающих обучающихся	9
Основные направления работы с неуспевающими обучающимися	12
Формирование мотивов учебной деятельности школьников	15
Дидактические средства работы со слабоуспевающими обучающимися в образовательном процессе.....	17
Планирование работы с неуспевающими и слабоуспевающими обучающимися.....	23
Особенности организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, испытывающих выраженные затруднения в освоении образовательной программы общего образования	26
Список источников.....	65
Словарь	66
Приложение	67

Введение

Школьный этап в жизни человека имеет большое значение. От того, как он складывается, зависит многое в жизни человека, в том числе многие качества, которые формируются под влиянием и в результате тех или иных особенностей периода обучения. Многие проблемы взрослого человека могут быть лучше поняты, если обратиться к его школьным годам. Дело даже не в том, успешно или неуспешно учился человек, а в том, насколько комфортно он себя чувствовал в школе, с каким настроением он каждый день ходил в школу, как складывались его отношения с учителями и одноклассниками. Во многом это зависит не столько от самого ученика, а от того, каков сам школьный процесс, как он организован, как видит общество цели и задачи школьного обучения.

Все школьники разные по своим способностям, характеру, физиологическим и психическим свойствам. Общепринято, что показателем школьного благополучия ребенка является его успеваемость, но хорошо учиться могут далеко не все дети. Задача школы состоит в том, чтобы создавать в школе атмосферу, способствующую развитию личности каждого школьника, формированию чувства собственного достоинства, самоуважения, значимости, неповторимости своей личности. Этому во многом препятствует неуспех школьников в обучении, который может привести к формированию негативных личностных качеств – конформизма, лживости, отрицательного отношения к труду, неуверенности в своих силах, заниженной самооценки.

Учитель не всегда имеет возможность своевременно выявить причины разного рода трудностей в учебной работе с учащимися разного возраста, скорректировать отклонения в интеллектуальном и личностном развитии школьников, оказать психологическую помощь в решении конфликтных ситуаций.

Психологические причины неуспеваемости обучающихся

Согласно данным исследований, примерно 60% учителей, основываясь только на своем опыте и знании ученика, указывали на причины трудностей обучающихся неправильно и лишь 10% опрошенных учителей правильно понимали причины возникновения тех или иных трудностей в обучении. Поэтому «на глазок» сложно разобраться в причинах тех или иных трудностей в учебной деятельности школьников. Дело в том, что нет прямого и однозначного соответствия между видимыми проявлениями трудностей и их психологическими причинами. Одно и то же внешнее проявление трудностей имеет у разных обучающихся разные причины, а разные по внешним проявлениям трудности в

обучении у разных школьников имеют в своей основе одну и ту же причину.

В связи с этим следует сказать о самом главном, что предопределяет успех в работе по выявлению причин разного рода трудностей в обучении. Оно состоит в умении понять природу тех причин, которые обуславливают появление тех или иных трудностей школьника. Педагоги отмечают, что у большинства неуспевающих обучающихся недостаточно сформированы такие психические функции, как внимание, мышление и память. Можно назвать две основные причины их недостаточной сформированности.

Первая причина связана с индивидуальными особенностями развития ребенка, которые могут проявляться в недостаточной зрелости психических процессов, не соответствующей данному возрастному периоду. К такому отставанию приводит, например, социальная ситуация развития (внутрисемейные отношения, плохие условия жизни и др.), в которой растет ребенок и которая препятствует нормальному периоду развития.

Вторая причина – в неравномерном созревании мозговых зон, влияющих на формирование психических функций. Обратить особое внимание на эту причину заставляет резкое увеличение количества детей с трудностями в обучении, которые обусловлены незавершенным внутриутробным развитием мозга среди детей, родившихся до срока или с малым весом.

Кроме того, имеются данные о том, что большая часть неуспевающих школьников имеет некоторые неврологические симптомы, свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но недостаточные для постановки медицинского диагноза. Такие варианты нормы стали обозначаться как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей минимальности эти отклонения не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя после начала обучения в школе в связи с возрастающими нагрузками на психическую деятельность в целом. ММД возникают вследствие патологии беременности и родов, в результате действия наследственных и экологических факторов, перенесенных в раннем детстве инфекционных заболеваний и черепномозговых травм. Согласно опубликованным данным, число детей с ММД, обнаруживаемых с началом школьного обучения, составляет до 30% от общего числа обучающихся, и их количество во всем мире возрастает.

Значительное влияние на психическое развитие школьников оказывает обучение. Традиционные образовательные технологии, хотя и обеспечивают некоторое продвижение в развитии обучающихся, все же не предоставляют возможности раскрыться внутренним движущим силам развития. Отличие развивающих подходов состоит в том, что в них путем специального организованного образовательного процесса на базе основных законов психического разви-

тия создается зона ближайшего развития школьников. В результате психическое развитие обучающихся поднимается на более высокий уровень.

Одной из главнейших причин неуспеваемости является низкий уровень **обучаемости** школьников. Под **обучаемостью** понимают:

- Восприимчивость к знаниям (Б.Г. Ананьев)
- Характеристика продуктивного мышления (Н.А. Менчинская)
- Свойство нервной системы образовывать новые связи
- Характеристика познавательной деятельности ученика, его отношение к учебному материалу, классу, учителю (В.В. Давыдов)

Выделяют следующие **показатели обучаемости**.

1. *Самостоятельность и чувствительность к помощи*: чем меньшая требуется помощь, тем выше обучаемость. Учащиеся довольно четко дифференцируются не только по тому, могут ли они самостоятельно усваивать новые знания, но и по тому, воспринимают ли они и в какой мере помощь при невозможности самим справиться с задачей. Мера помощи характеризует зону ближайшего развития ученика.

2. *Быстрота преодоления ошибочных обобщений, выполненных по несущественным признакам*.

3. *Умение применять знания на практике*, в частности при решении задач. Так, З.И. Калмыкова обнаружила, что для того, чтобы научиться решать задачи по теме «Давление твердых тел», разным учащимся 7 класса потребовалось решить разное количество задач – от 10 до 102.

4. *Быстрота свертывания мыслительных операций*. По данным Н.Ф. Талызиной, у хорошо успевающих учеников мыслительные операции свертываются в 3 раза быстрее по сравнению со школьниками с более низкой успеваемостью. Это позволяет сделать процесс мышления более экономичным.

Связь между обучаемостью и уровнем умственного развития, а тем более школьной успеваемостью, в действительности не однозначная. Среди неуспевающих школьников встречаются дети с высокой обучаемостью, с достаточно высоким уровнем умственного развития, равно как хорошо учиться могут дети и с невысокой обучаемостью. Дело в том, что успех в учении (Н.А. Менчинская) обуславливается не только обучаемостью, но и наличием необходимых для успешного обучения особенностей личности в целом. Именно эти личностные качества и позволяют скомпенсировать неблагоприятные природные особенности ученика в виде пониженной обучаемости. Отсутствие же этих личностных качеств у школьника с высокой обучаемостью может существенно затруднить усвоение им знаний и негативно влиять на его школьную успеваемость. Это такие качества как положительное отношение к труду в целом, интерес к учению, трудолюбие, усидчивость, целеустремленность, ответствен-

ность, способность проявлять волевые усилия.

Современный взгляд на содержание и пути умственного развития школьников тесно связан с теоретическими представлениями о психологических когнитивных структурах (Н.И. Чуприкова, М.А. Холодная), с помощью которых человек извлекает информацию из окружающей среды, осуществляет анализ и синтез всех поступающих новых сведений. Чем более эти когнитивные структуры развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации. Можно сказать, когнитивные структуры – это то, через что человек смотрит на мир.

В связи с этим представляется важным формирование в процессе обучения внутренне упорядоченных, логически связанных знаний и умений, являющихся психологической базой приобретаемых знаний. Добиться этого можно двумя взаимодополняющими друг друга путями:

- 1) целенаправленно и систематически развивать мышление учащихся;
- 2) предлагать для усвоения упорядоченную систему знаний и умений.

Психолого-педагогические причины неуспеваемости обучающихся

К числу психолого-педагогических причин, затрудняющих учебную деятельность школьников разного возраста, относится несформированность приемов учебной деятельности. Для обучающегося данные приемы выступают в качестве базовых элементов интеллектуальной деятельности, без освоения которых успешно, качественно и полноценно учиться нельзя. Приемы учебной деятельности с описательной стороны выглядят весьма просто, но это обманчивая простота. Ошибочно считать, что специального обучения такие приемы не требуют. Если им не обучать, то обучающиеся будут формировать приемы учебной работы самостоятельно, порой интуитивно и не всегда правильно и эффективно. Если на них не обращать внимания, то формирующиеся неправильно учебные приемы могут закрепиться и существенно препятствовать учению школьника.

Наиболее распространенными недостатками используемых приемов учебной деятельности являются следующие:

- заучивание без осмысления (понимания) материала, выполнение упражнения без усвоения правила (Л.С. Славина);
- вычленение основных частей текста, ориентируясь на внешнюю структуру текста (абзацы), а не на основе смысловых связей (Е.Д. Божович);
- использование неправильных приемов заучивания.

Еще одной психолого-педагогической причиной школьной неуспеваемо-

сти является недисциплинированность обучающихся. Как отмечает Л.С. Славина (Славина Л.С., 1998), в соответствии с практикой школы недисциплинированными считаются, во-первых, обучающиеся, которые систематически нарушают правила внутреннего распорядка, не подчиняются требованиям взрослых, грубы с ними, мешают занятиям в классе, срывают различные мероприятия, проводимые в школе, дерутся, а иногда совершают целый ряд более серьезных проступков.

Во-вторых, к недисциплинированным школьникам относятся также и те, кто, хотя и ведет себя в соответствии с этими правилами, но выполняет их по принуждению, из страха.

Постепенно такие обучающиеся начинают пропускать занятия в школе. Игнорирование школьных занятий может быть и тогда, когда школьник увлекается чем-то (музыка, хореография, спорт, изобразительное искусство) и в этом видит основное дело своей жизни. Такое отношение может возникнуть под влиянием семьи: считая своего ребенка одаренным в той или иной области, родители поддерживают сосредоточенность внимания школьника на этом, принося в жертву школьные занятия. В более старшем возрасте увлечение той или иной деятельностью (художественной, технической, музыкальной, спортивной, артистической) приводит к появлению равнодушного отношения к своим школьным делам, что само по себе является проявлением недисциплинированности.

Отдельную группу недисциплинированных составляют ученики своевольные, которые привыкли вести себя так, как им хочется, не умеющие и не желающие считаться с общественными требованиями. Раньше или позже у этих учащихся возникают конфликты с учителями и с одноклассниками, которые не желают терпеть их хамское поведение.

Очень часто дисциплину нарушают обучающиеся, которые при плохой организации учителем работы на уроке и недостаточной загруженности оказываются ничем не занятыми. Они ищут для себя на уроке(!) какое-либо занятие – общение в соцсетях, игры с телефоном, приставание к одноклассникам, крики и т. п.

Для устранения недисциплинированности нужно найти причину, вызвавшую нежелательное поведение данного ученика, а затем разработать меры педагогического или психологического воздействия, направленные на устранение именно этой причины.

Трудность нахождения причин, вызывающих недисциплинированное поведение школьников, объясняется достаточным их многообразием, а также тем, что несоблюдение школьником правил поведения в школе и на уроке, даже в случае их сознательного нарушения, не всегда следует приписывать отрица-

тельными качествам самого ученика и его злому умыслу. Так, причиной нарушения дисциплины на уроке могут быть психосоматические особенности школьника, например астеническое состояние, сопровождающееся повышенной утомляемостью, истощаемостью нервной системы. Это может вызывать потребность ученика в кратковременном отдыхе (даже на уроке).

Нахождение причины, вызвавшей недисциплинированное поведение, затрудняется еще и тем, что иногда первоначальная причина исчезает. Однако имевшийся опыт поведения не прошел для ученика бесследно. Этот школьник приобретает привычки неорганизованного и недисциплинированного поведения, которые начинают проявляться уже и в тех случаях, когда ничто не вызывает такого поведения. Например, если школьник занимается посторонними делами на уроке в тех случаях, когда ему скучно, он легко может привыкнуть вообще не принимать участия в общей работе класса.

Наконец, необходимо учитывать также и то, что недисциплинированности школьника очень часто сопутствует и неуспеваемость. Нарушение взаимоотношений с учителями или одноклассниками, появление непонимания учебного материала, не говоря уже о таких моментах, как отвлечение внимания, прогулы и прочее, не может не отразиться на успеваемости.

Итак, при организации работы по преодолению недисциплинированности, прежде всего:

- 1) необходимо устранить у школьников аффекты и неприятные эмоциональные переживания путем уничтожения причины, вызывающей такие переживания;

- 2) искоренить у этих школьников неправильные привычные формы поведения и помочь выработать у них соответственные формы дисциплинированного поведения. Успех здесь зависит от того, насколько сам ученик стремится искоренить свои недостатки, осознать свое поведение и контролировать его;

- 3) принять меры по повышению успеваемости.

Общая характеристика неуспевающих обучающихся

В целом, отставание в обучении – это конечный результат воздействия, обычно нескольких, разных по степени сложности причин. Несмотря на это, неуспевающие обучающиеся имеют достаточно много одинаковых черт и особенностей, что позволяет дать им общую характеристику.

Они обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, чем их сверстники. Они медлен-

нее воспринимают материал и требуют длительного времени для его осмысления. Знания и умения усваиваются этими детьми неполно, без достаточного осмысления, часто лишь весьма поверхностно или совсем не усваиваются. Эти обучающиеся не умеют применять имеющиеся знания и умения в новых или изменённых ситуациях.

Слабоуспевающих школьников с пониженной обучаемостью характеризует быстрая утомляемость, низкая работоспособность и низкая концентрация внимания; негативное отношение к процессу обучения; склонность к применению шаблонов и стереотипов; низкая самостоятельность в учебно-познавательной деятельности.

Общими для слабоуспевающих учеников являются *дефициты формирования метапредметных умений*, например, низкий уровень развития умения планировать, устанавливать логические связи между частями усваиваемого содержания, отделять главное от второстепенного, находить и интерпретировать информацию, представленную в виде графика, таблицы или диаграммы. Темп усвоения и выполнения заданий у них бывает более медленный, чем у остальных учеников.

Естественным и закономерным результатом такого низкого качества учебной деятельности является все возрастающее отставание этих школьников от одноклассников и, как следствие, низкая общая успеваемость этих учеников. Стремясь выполнить задания, они прибегают часто к наиболее легкому для них механическому заучиванию и бездумному выполнению упражнений. В их работе выступает стиль «проб и ошибок», угадывание, бездумное списывание. Если учитель не замечает использование этих «хитрых» приёмов учеником, положительно оценивает выполнение таким образом учебных заданий, то это стимулирует закрепление порочного стиля познавательной деятельности.

Обучающийся в таком случае выполняет задание без понимания и осмысления того, что делает. И хотя он, возможно, получает правильный ответ, но не знает, не понимает, не может объяснить, почему выполненные им действия оказались верными. Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими отрицательными эмоциональными переживаниями.

Несмотря на все трудности в учении, на порой значительные недостатки в развитии познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, они обладают существенным внутренним скрытым интеллектуальным потенциалом, раскрытие которого становится важной задачей учителя. Проявляется он только в условиях реализации индивидуального подхода к школьникам с трудностями в обучении. И они при этом нередко продвигаются вперед значительно больше, чем даже хорошо успевающие школьники. Это говорит о том, что слабоуспевающие учащиеся более зависимы от методов преподавания, чем хорошо успе-

вающие. Продвижение же слабоуспевающих учащихся может быть достигнуто только за счет правильно организованного образовательного процесса, основанного на принципах индивидуального подхода.

Неуспевающие школьники обладают также рядом специфических особенностей психических процессов. Представим их в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристика психических процессов неуспевающих
(слабоуспевающих) обучающихся**

Название психического процесса	Особенности протекания психического процесса у неуспевающих обучающихся
Восприятие и наблюдение	Часто ограничиваются указанием одних лишь резко выделяющихся признаков объектов, не проявляя стремления систематически их анализировать
Внимание	Подверженность отвлекающим факторам, определенные трудности при распределении внимания. Однако длительное выполнение хорошо знакомых им действий утомляет их не очень сильно
Память	Запоминают и воспроизводят значительно меньше, чем успешные сверстники. При этом и содержание другое: они удерживают в памяти по преимуществу бросающиеся в глаза несущественные детали или положения, знакомые им ранее, опустив те части, где дается обобщенное изложение нового. Не осмысливая материал, они запоминают много несущественного, поэтому при воспроизведении преобладают внешние детали, а закономерные связи упоминаются редко
Мышление	Низкий уровень мыслительных операций анализа и обобщения, что приводит к затруднениям при решении задач, содержащих не только необходимые, но и лишние данные. Слабоуспевающие учащиеся испытывают большие затруднения, когда решение задач требует проявления гибкости (переключения с одного хода мыслей на другой; понимание относительности в связях и признаках объектов и др.). Система знаний отличаются меньшей дифференцированностью, и поэтому возникают затруднения в тонком разграничении сходного учебного материала, требующего выполнения разных действий и использования различных учебных приемов
Способы учебной деятельности	В недостаточной мере осознают свою умственную деятельность, плохо владеют рациональными методами. Не подготовлены к адекватному их применению в различных ситуациях, менее самостоятельно, чем хорошо успевающие, организуют свою деятельность и контролируют себя

Очевидно, что недостаточный уровень развития познавательной сферы обучающихся создает существенные затруднения в успешном усвоении ими образовательных программ и отрицательно влияет на их школьную успеваемость. Анализируя особенности интеллектуальной деятельности этой группы школьников, Л.С. Славина пришла к выводу, что самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает у этих обучающихся познавательной активности. Они не привыкли и не умеют

думать, для них характерно наличие отрицательного отношения к умственной работе и связанное с ним стремление избежать мыслительной деятельности. Поэтому в процессе учения при необходимости решать интеллектуальные задачи у них появляется стремление использовать различные обходные пути (заучивание без понимания, угадывание, стремление действовать по образцу, использование подсказок, списывание и т. д.). Описаны два вида интеллектуальной пассивности:

1) интеллектуальная пассивность как следствие несформированности приемов интеллектуальной деятельности;

2) интеллектуальная пассивность как следствие негативного развития мотивационной сферы личности.

Показателями интеллектуальной пассивности являются:

- отсутствие инициативы в интеллектуальной деятельности;
- прекращение умственной работы при отсутствии значимого подкрепления;
- избегание интеллектуального напряжения;
- отсутствие «умственного удивления»;
- низкая работоспособность в этой области.

В неблагоприятных семейных и школьных условиях вырабатываются неинтеллектуальные способы исполнения заданий (угадывание, списывание, улавливание подсказок и т. д.). Поскольку на первых порах учащийся мог ими обходиться, эти «окольные» неинтеллектуальные реакции подкреплялись и закреплялись. При переходе к более трудным заданиям «обходные реакции» оказались недостаточными и стали приносить ученику при всем его старании «выполнить задание учителя» только неудачи и неприятности. Теперь они стали вызывать у него защитную реакцию ухода, отказа от интеллектуальной деятельности в ее самостоятельной учебной форме.

Основные направления работы с неуспевающими обучающимися

На основе анализа перечисленных выше факторов можно сформулировать некоторые психологические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в 5–11 классах.

1. *Структурирование содержания учебного материала.* Сначала – получение представлений о новом содержании и лишь затем переход к детальному изучению многообразных конкретных фактов. Предварительная ориентация обучающихся в типичных особенностях изучаемого содержания важна для формирования у них обобщенных знаний, позволяющих достаточно эффектив-

но осваивать разнообразный материал, не теряясь в его деталях и не тратя на их осмысление лишнего времени.

2. *Формирование умения выделять главное и отбрасывать второстепенное.* Важно, чтобы это умение формировалось систематически на каждом учебном предмете, при изучении каждой темы. Для этого нужно, чтобы в содержание обязательно включались главные и второстепенные детали. Нельзя оставлять только такой материал, который нужно обязательно знать.

3. *Оптимизировать, насколько это возможно, содержание обучения.* Мотивы формирует тот учебный материал, содержание которого соответствует потребностям ребенка. У всех школьников имеется потребность и в новых впечатлениях, и в постоянной умственной деятельности, развитии отдельных психических функций (мышления, воображения). Поэтому при разработке конспектов уроков, при подборе учебного и иллюстративного материала педагог обязан всегда учитывать характер потребностей обучающихся. Содержание учебного материала, должно быть вполне доступным, но в то же время может быть весьма сложным и трудным, чтобы вызвать активную мыслительную работу. Не надо упрощать содержание учебного материала, разжевывая все сложные вопросы. Чрезвычайно важно, чтобы каждый ученик, в том числе и слабоуспевающий, осознал свою способность преодолевать трудности, почувствовал успех. При этом учебный материал должен строиться так, чтобы новая информация должна быть обязательно связана с уже имеющимися знаниями и опытом.

4. *Формирование у обучающихся адекватной самооценки, развитие правильного отношения к собственным успехам и неудачам.* Большое значение в этом плане имеет формирование правильного отношения школьников к своим учебным ошибкам. Ученик должен усвоить, что ошибки неизбежны в ходе нормальной познавательной деятельности и могут помочь глубже понять изучаемый материал.

Приведем также психолого-педагогические основы подхода к слабоуспевающим школьникам (по Н.А. Менчинской):

- *обеспечение дозированной помощи педагога при выполнении школьниками интеллектуальных заданий* – вначале ее можно оказывать в больших дозах, затем мера помощи уменьшается, тем самым развивается самостоятельность мышления обучающегося;
- *необходимо предлагать посильные задания для самостоятельного выполнения;*
- *постепенно повышать требования в соответствии с возрастными возможностями обучающихся;*
- *обязательно поощрять правильное выполнение заданий;*
- *обеспечить индивидуальный и дифференцированный подходы в обуче-*

нии. Необходимо учитывать наличный уровень имеющихся знаний и скорость их усвоения разными учениками, свойства нервной системы обучающихся, особенности индивидуального стиля деятельности. Дифференцированный подход состоит в том, что слабым ученикам предлагаются для самостоятельного выполнения задания на уровне требований учебной программы, но более простые, разбитые на отдельные дозы, этапы;

- *устранение пробелов в знаниях;*
- *создание ситуации успеха*, стимулирование даже элементарных успехов;
- *во время опроса не торопить с ответом*, дать возможность его обдумать, ознакомиться с наглядными пособиями, схемами;
- *при объяснении нового материала учитывать характер познавательной деятельности слабоуспевающих школьников, темп их усвоения, более широко использовать наглядные средства обучения;*
- *чаще обращаться к ним с вопросами, вовлекать в обсуждение.*

При организации работы со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися важную роль играет взаимодействие всех участников образовательного процесса: самого школьника, его учителей и классного руководителя, администрации, родителей, психолого-социальной службы. Успех возможен только в том случае, если все участники понимают проблему и действуют согласованно.

К сожалению, часто в школах взаимодействие в четырёхугольнике «ученик – учитель – администрация – родители» организуется лишь формально. Родители склонны перекладывать ответственность на педагогов, учителя стремятся поставить желаемую отметку «3» без ликвидации пробелов в знаниях обучающихся, неуспевающие школьники надеются на получение готовых ответов, администрация уповает на то, что школа каким-то образом сможет избавиться от проблемного ученика. Однако все эти «хитрости» не способствуют преодолению имеющихся трудностей: даже переходя в другую школу, неуспевающий продолжает демонстрировать негативное поведение и низкий уровень знаний; а в его прежней образовательной организации уже подрастают следующие ученики с проблемами в обучении.

В помощь педагогам, планирующим работу со слабоуспевающими (или неуспевающими) обучающимися, предлагаем следующие материалы, размещённые в приложениях:

Приложение 1. Диагностика гиперактивности и синдрома дефицита внимания

Приложение 2. Диагностика саморегуляции (сформированности регулятивных УУД)

Приложение 3. Анкета причин неуспеваемости обучающегося

Формирование мотивов учебной деятельности школьников

Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А.К. Маркова отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Рассмотрим в таблице основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности (см. таблицу 2).

Таблица 2

Основные факторы, формирующие устойчивую положительную мотивацию к учению

Перечень факторов	Описание особенностей
Содержание учебного материала	<p>Содержание образования само по себе, вне потребностей школьника, не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому нужно учитывать возрастные потребности обучающихся.</p> <p>Таковыми являются: <i>потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке</i> и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, то есть быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению.</p> <p>Однако не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.</p>
Способы организации учебно-познавательной деятельности	<p><i>Групповая форма познавательной деятельности</i> часто создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся. Группа поддерживает каждого ученика, придаёт уверенность в своих силах, позволяет распределить ответственность за выполнение задания. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.</p>
Оценка	<p><i>Мотивирующая роль оценки результатов</i> деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно познавательной деятельности и к деформации развития личности учащегося.</p> <p>Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный ана-</p>

	лиз результатов деятельности обучающихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.
Стиль преподавания	Авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» мотивации. <i>Демократический стиль педагога</i> , наоборот, способствует внутренней мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

В среднем и старшем школьных возрастах отношение к учению определяется тем, насколько школьник справляется с учебным материалом, насколько хорошо его понимает и владеет им. И здесь важную роль играет *уровень познавательного развития обучающегося* и, в первую очередь, *степень сформированности его мыслительной деятельности*. Мотивацию снижают заметное усложнение учебного материала в средних и старших классах, несформированность основных компонентов учебной деятельности в начальных классах, недостатки семейного воспитания (ослаблен контроль за подростком или мелочная опека), появление новых, внешкольных, интересов. Кроме этого, в отличие от младшего школьного возраста, на отношение к учению влияние, порой существенное, оказывают особенности взаимоотношений школьников с окружающими (с учителями, одноклассниками), которые в случаях их негативного развития в состоянии сформировать достаточно сильное и устойчивое отрицательное эмоциональное отношение к учению.

Как изменить отрицательное отношение к учению?

Для формирования устойчивой мотивации достижения успеха следует, прежде всего, размышать «позицию неуспевающего», то есть *изменить мнение школьника о себе как о неспособном*, ничего не знающем и не умеющем ученике, и тем самым повышать его самооценку; *создавать условия для переживания успеха* и положительных эмоций: ставить посильные задачи, вычленять «успешные» сферы деятельности, поощрять малейшие успехи, любые продвижения ученика в знаниях, умениях, подробно обосновывать отметки, *воспитывать уверенность в себе*, в своих возможностях.

При формировании учебных интересов необходимо иметь в виду, что основная причина отсутствия или их снижения кроется, как правило, в *низком уровне развития мыслительной деятельности* школьников и обусловленных им пробелах в знаниях и умениях, то есть отсутствии необходимого минимума систематических знаний в какой-либо области. В связи с этим необходимо **целенаправленно и систематически проводить работу по повышению уровня психологического развития**, и в частности **развития мышления**, а также организовать и **проводить работу по ликвидации пробелов**. Кроме того, в процессе обучения необходимо:

- обращаться к собственному опыту школьников, использовать их собственные наблюдения;
- в процессе усвоения материала предоставить возможность практических умений, задействовать как можно больше информационных каналов;
- обеспечивать доступность для понимания материала обучающимися и успешности их действий;
- использовать элементы проблемного обучения;
- использовать в процессе обучения игровые моменты;
- широко опираться на наглядные средства обучения.

Важно, чтобы школьник почувствовал радость познания, чтобы его стала привлекать сама учебно-познавательная деятельность.

Дидактические средства работы со слабоуспевающими обучающимися в образовательном процессе

Одним из эффективных дидактических средств организации работы слабоуспевающих учащихся является системно-структурный подход (обобщенные планы) изучения элементов научного знания: объекта, явления, закона, теории, прибора и способа действия. Такие планы разработаны по многим предметам, например, по физике – план изучения физической величины, технического устройства и проч., по русскому языку – план фонетического, морфологического разбора, по истории – план изучения исторического события, по математике – план построения графика функции и другие. Разработаны также и частные алгоритмы, например, для морфологического разбора глагола или решения задачи на кинематику. В образовательной практике используются планы метапредметного характера: защиты проекта, написания эссе и другие.

Эти планы позволяют представить материал в виде четкой логической структуры. Работа с использованием обобщенных планов на уроках и во внеурочное время может быть использована при устном опросе, при изучении нового материала, при обобщении знаний, при постановке различных учебных задач, при закреплении материала, при работе с текстом. Необходимо отметить, что вводить планы обобщенного характера надо постепенно, при изучении соответствующих вопросов учебного предмета.

Систематическая работа с обобщенными планами, по мнению В.Н. Мошанского, полезна тем, что:

- облегчает структурирование знаний по основным вопросам школьного курса, обеспечивает логическую четкость и системность знаний;
- облегчает обучающимся восприятие учебного материала при объясне-

нии учителем на уроке;

– требует от школьника мысленной переработки текста учебника, перестройки знаний в новую структуру при подготовке домашних заданий, а потому учит самостоятельности;

– позволяет сократить опрос, поскольку ответы по пунктам плана не требуют столь больших затрат времени, как при полном пересказе текста учебника.

Кроме того, использование планов обобщённого характера способствует активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, делает работу на уроке и дома целенаправленной, глубоко осознанной и осмысленной, отучает от механического заучивания текста, от зубрёжки, т.к. по своей сути являются ориентировочной основой деятельности.

Методику формирования умений воспроизводить знания по плану обобщённого характера, построенному на основе поэтапного процесса усвоения знаний.

На первом этапе необходимо осуществить процесс восприятия обучающимися вопросов по изучаемому понятию или способу действия, демонстрирующих необходимость введения плана изучения, а затем выдавать школьникам уже разработанный план.

На втором этапе необходимо реализовывать процесс осмысления учащимися содержания данного плана, с помощью специально подобранных заданий.

На третьем этапе важно осуществлять процесс запоминания и применения школьниками содержания обобщённого плана.

Структура формирования данного вида деятельности представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Структура и содержания этапов формирования умения
пользоваться обобщёнными планами**

№ этапа	Название этапа	Содержание блоков
1	Знакомство с обобщённым планом	Вопросы, организующие эвристическую беседу, на воспроизведение знания по изучаемому понятию; Разработанный обобщённый план
2	Усвоение содержания отдельных пунктов обобщённого плана	Специально подобранные задания на воспроизведение знания к каждому пункту обобщённого плана, обеспечивающие процесс усвоения учащимися содержания данного плана.
3	Запоминание и применение обобщённого плана	Задания на воспроизведение знания, способствующие запоминанию и применению каждого пункта плана

Формирование у школьников умений воспроизводить знания происходит в процессе выполнения учащимися заданий на воспроизведение и различение знаний на каждом этапе. Задания составляются в соответствии с пунктами обобщенного плана.

При работе с текстом учебника, статьи, литературного произведения также рекомендуется использование системно-структурного подхода. Каждый текст имеет некую структуру, то есть представляет информацию, описывает объекты, процессы, методы, исторических или литературных персонажей в зависимости от предметного содержания. Так, например, в текст параграфа в учебнике физики могут быть включены: 1) описания *объектов* (тела, поля, частицы), *физических явлений*, или *моделей* объектов или явлений, 2) *физических величин*, которые количественно характеризуют объекты или явления, 3) *физических законов*, которые связывают величины в уравнения и выражают зависимости одних величин от других, 4) *физических теорий*, которые связывают законы в одну систему, 5) *методов науки*, 6) *описания приборов и технических устройств*, которые основаны на физических явлениях и законах. Все это называют элементами физического знания, и каждый из этих элементов знания можно изучать по одному и тому же обобщенному плану.

При работе с текстом обучающемуся необходимо вычленить его структуру, то есть, определить, о каких конкретно элементах знания идёт речь. Далее составляется перечень структурных элементов представленной информации и их описание либо в свободной форме, либо с использованием обобщённого плана. Подобная деятельность способствует формированию и развитию логического мышления обучающихся, что может положительным образом отразиться на его успеваемости.

В помощь педагогам приводим алгоритмы выделения главной мысли текста, составления его плана и подготовки устного выступления для обучающихся.

Алгоритм поиска главной мысли текста

1. Установите связь между заголовком и содержанием текста.
2. Определите тему текста (ответьте на вопрос: о чем данный текст.)
3. Выявите и сформулируйте все частные мысли, изложенные в тексте.
4. Проверьте наличие смысловой связи между всеми сформулированными мыслями.
5. Выявите и сформулируйте общую главную мысль текста (Ответьте на вопрос: что в тексте главное.)

Составление плана текста

План – это наиболее сжатая форма передачи информации. В нем зафиксирована определенная последовательность изложения взаимосвязанных между

собой частей текста. В основе формирования умения составлять план текста лежит *умение выделять главное* в фрагменте и разбивка текста на смысловые части. *Тезисы* – кратко сформулированные основные положения текста (расширенный план текста)

Алгоритм составления плана

1. Определите тему текста.
2. Выделите и сформулируйте главную мысль всего текста.
3. Разбейте текст на смысловые части.
4. Сформулируйте в виде тезиса главную мысль каждой части.
5. Сформулируйте названия пунктов плана.

Вопросы. Уровни креативной постановки вопросов

(на примере схемы психолога Эрики Ландау)

1. Кто, что, как, где, когда? (Описательный вопрос)
2. Почему, кто, как, что делает? (Каузальный вопрос. «Causa» в переводе с греческого – причина)
3. Что я чувствую, что я знаю? (Субъективный вопрос)
4. Что было бы, если бы? (Воображаемый вопрос)
5. Что правильно, а что нет? (Оценочный вопрос)
6. Куда дальше? (Вопрос, ориентированный на будущее)

Структурно-логическая схема действий и операций по подготовке устного выступления

1. Определение значения темы и постановка цели выступления:

- Каковы интересы и запросы слушателей?
- Для чего им нужно выступление по данной теме?
- Какие научные знания и какую полезную для них информацию выступление должно дать (чему должно научить)?

2. Составление плана выступления:

- продумав логику всей темы, записать основные ее компоненты;
- вступление (в чем состоит значение темы для данной аудитории?);
- основные вопросы темы и выводы;
- заключение (теоретические и практические вопросы по теме и вытекающие из них задачи слушателей (обучаемых);

3. Отбор (подбор) материала для выступления:

- поиск литературы по основным вопросам темы (теоретических статей, брошюр, книг) и отбор из нее того научного содержания, которое отвечает цели выступления;
- изучение жизненных явлений (фактов, цифр, ситуаций и т.п.) для теоретического анализа и обобщения в выступлении, чтобы слушатели поняли

лежащие в их основе закономерности и тенденции, стали лучше ориентироваться в реальной действительности;

- подбор знакомых слушателям примеров из практики (общественной и индивидуальной) для иллюстрации и доходчивого разъяснения сложных теоретических вопросов;

- подбор наглядных пособий и ТСО, продумывание цели, времени и способа их использования.

4. Написание текста выступления:

- подготовка тезисов выступления (разбивка основных вопросов темы на подвопросы, продумывание и формулировка их названий и наметка выводов по ним);

- распределение материала по подвопросам и написание текста выступления (с методическими пометками о месте использования наглядных пособий и ТСО о необходимых смысловых акцентах и т.д.);

- написание подробного текста (если это нужно).

5. Подготовка к выступлению перед аудиторией:

- выделение в тексте (тезисах) основных смысловых кусков, изложение которых строго обязательно при любом дефиците времени;

- выделение (шрифтом, цветом и т.д.) основных идей и выводов, усвоения которых непременно нужно добиваться;

- распределение времени на изложение каждого вопроса и определение темпа изложения (дифференцированно: где с расчетом на запись, где на слушание без записи).

Структурно-логическая схема содержания устного выступления

1. Вступление – показ значения темы, ее важности для слушателей:

- один-два примера по теме выступления из жизни (экономики, политики, искусства, быта и т.д.), свидетельствующие о наличии проблемы, требующей анализа в выступлении (лекции, докладе и т.д.)

- ссылка на официальные государственные документы (законы, указы, постановления, распоряжения, предписывающие определенный порядок деятельности людей, но требующие популярного разъяснения людям (аудитории));

2. Общая характеристика объекта (предмета) рассмотрения, т.е. того явления, события, процесса, которому посвящено выступление.

- Что это такое (определение понятия)? Каковы его основные признаки (свойства, черты, функции или структурные компоненты)?

- Краткая история объекта (возникновение, развитие, современное состояние) и какова тенденция его развития (прогресс-регресс).

3. Подробный анализ и оценка объекта рассмотрения в соответствии с целью выступления:

- структурный анализ объекта (из каких компонентов он состоит, и что собой представляет каждый из них?);
- функциональный анализ объекта: какую роль играет в объективном жизненном процессе, какие функции (естественные, социально-исторические, политические, экономические, правовые и т.д.) выполняет;
- анализ и оценка каждого из компонентов или функций рассматриваемого объекта с точки зрения интересов деятельности слушателей.

4. Заключение:

- какие теоретические выводы вытекают из изложенного?
- какие напрашиваются практические выводы для деятельности слушателей?
- каковы конкретные задачи слушателей в свете этих выводов?

Участие в проектной деятельности неуспевающих обучающихся представляется крайне важным, так как именно при выполнении проекта создаётся ситуация успеха, появляется интерес к познавательной деятельности. Обучающийся имеет возможность почувствовать себя полезным, значимым, необходимым для общего дела. Однако руководство работой над проектом неуспевающего ученика имеет свои особенности.

Рассмотрим их поэтапно в таблице 4.

Таблица 4

Этапы работы методом проектов (деятельность учителя и учащихся)

Учитель	Обучающиеся (слабоуспевающие, неуспевающие)
<i>1-й этап – погружение в проект</i>	
Формулирует:	Осуществляют:
1) проблему проекта	1) личностное присвоение проблемы
2) сюжетную ситуацию	2) фиксацию темы, проблемы, цели, задач проектной работы
3) цель и задачи	3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задач
<i>2-й этап – организация деятельности</i>	
Организует деятельность – предлагает: (оснащает всем необходимым и создает условия)	Осуществляют:
1) организовать группы	1) принятие своей роли в группе
2) распределить обязанности в группах	2) фиксацию плана работы
3) спланировать деятельность по решению задач проекта	3) осознание своей «зоны ответственности» и сроков выполнения работы
4) возможные формы презентации результатов	4) выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
<i>3-й этап – осуществление деятельности</i>	

Контролирует и направляет	Работают над выполнением проекта:
1) консультирует обучающихся по необходимости	1) каждый в соответствии со своим заданием и сообщая
2) контролирует ход и сроки выполнения работы, а также содержание полученных материалов	2) консультируются
3) дает новые идеи, когда у учащихся возникает в этом необходимость	3) «добывают» недостающие знания
4) репетирует с учениками предстоящую презентацию результатов	4) показывают учителю и подготавливают презентацию результатов
<i>4-й этап – презентация</i>	
Принимает отчет:	Демонстрируют:
1) обобщает полученные результаты, помогает сделать выводы	1) понимание результатов выполнения проекта, соотнесение результатов с целями и задачами
2) подводит итоги обучения	2) полученный продукт
3) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать свое мнение, толерантность и др.	3) найденный способ решения проблемы
4) акцентирует внимание на воспитательном моменте: умении работать в группе на общий результат и др.	4) рефлексию деятельности и результата
5) помогает оформить продукт проекта	5) дают оценку деятельности и ее результативности

Обращаем внимание на необходимость осуществления систематического контроля и помощи неуспевающим обучающимся при выполнении проекта. Дело в том, что в силу низкого общекультурного уровня неуспевающих и слабоуспевающих школьников, а также имеющихся дефицитов предметных умений и неустойчивой мотивации познавательной деятельности обучающиеся с большой долей вероятности не справятся с проектной задачей. Ценой неудачи в этом случае является формирование отрицательной обратной связи: не смог выполнить – неспособный – не имеет смысла работать далее, что ещё больше усложнит и так непростую ситуацию неуспеваемости.

Планирование работы с неуспевающими и слабоуспевающими обучающимися

При планировании и организации работы со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися в школе необходимо реализовать принцип индивидуализации. Обобщая имеющийся опыт работы, выделим следующие этапы:

1. Установить основные причины слабых знаний и умений учащихся, используя средства диагностики, и в зависимости от них выделить типы слабоуспевающих учеников.

2. Спланировать работу школы по преодолению явления неуспеваемости, разработать технологическую карту педагогической программы работы со слабоуспевающими и неуспевающими учащимися и др.

3. Разработать методику организации работы с неуспевающими учениками (в зависимости от типа): индивидуальные образовательные маршруты; индивидуальные программы (планы) обучения-коррекции, направленные на устранение причин слабых знаний и умений учащихся; индивидуальные и диагностические карты и др.

4. Осуществить выбор эффективных технологий, методов, приемов, средств и форм организации учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих учеников (индивидуальный методический инструментарий).

Индивидуальные программы обучения-коррекции неуспевающих обучающихся могут включать различные виды индивидуальных планов: для группы учащихся со слабо сформированными интеллектуальными способностями; для учащихся с низкой мотивацией к учебе и отсутствием познавательного интереса; для учащихся, отстающих по состоянию здоровья и др. Они позволяют обеспечить системность в работе по устранению трудностей в учении и могут содержать следующие структурные элементы: сроки выполнения заданий, степень и форму помощи, контроль, анализ и коррекцию результатов работы.

Целью реализации плана работы с неуспевающими обучающимися является достижение планируемых образовательных результатов на уровне не ниже базового каждым обучающимся. Задачи программы определяются индивидуальными особенностями обучающегося и основными причинами его неуспешности. В качестве задач могут выступать такие, как формирование позитивного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности, ликвидация пробелов в знаниях и умениях, формирование и развитие навыков организации и контроля собственной деятельности, профилактика прогулов учебных занятий, а также налаживание сотрудничества с родителями (законными представителями) обучающегося.

Приведём примерный план деятельности учителя-предметника:

- ✓ Проведение входной диагностики обученности по предмету.
- ✓ Выявление и использование наиболее эффективных для данного обучающегося педагогических приёмов обучения и контроля. Формы и методы обучения, контроля и оценки результатов должны быть подобраны учителем исходя из индивидуальных особенностей неуспевающего обучающегося.

- ✓ Проведение систематических диагностик уровня освоения планируемых результатов; своевременное выставление отметок в журнал и дневник. У обучающегося должна быть возможность досдать и пересдать выполненную работу, продемонстрировать достижение более высокого уровня результатов.

✓ Комментирование оценки ученика должно быть направлено на повышение мотивации; необходимо акцентировать достоинства, а также отмечать недостатки ответа, чтобы учащийся мог их устранять в дальнейшем.

✓ Предоставление возможности обучающемуся участвовать в различных формах образовательной и социально значимой деятельности, особенно полезным является участие в проектной деятельности.

✓ Составление графика (расписания) ликвидации пробелов.

✓ Взаимодействие с классным руководителем и родителями (законными представителями) обучающегося.

К сожалению, родители слабоуспевающего или неуспевающего ученика неохотно изъявляют готовность сотрудничать со школой, брать на себя ответственность, помогать в учёбе и контролировать своего ребёнка, а всё чаще вступают с педагогами в противостояние. Конфликтую с учителем в открытую, либо утаивая важную информацию о ребёнке, взрослый человек защищает прежде всего себя, пытается сохранить своё комфортное внутреннее состояние. Такое поведение родителей не способствует выявлению причин неуспешности школьника, а следовательно, и её ликвидации. Кроме того, лавирование между требованиями учителя и родителя формирует у обучающегося негативные личностные качества: лживость, безответственность, несамостоятельность, а также безразличное (или отрицательное) отношение к учёбе и труду в целом.

Профилактикой такого родительского «саботажа» является открытая демонстрация намерений школы, заключающаяся в признании проблем и проявлении готовности оказать помощь в их решении. Обычно в этой ситуации родители со своей стороны заявляют о готовности взаимодействовать со школой. Предлагаем пример плана деятельности родителей по повышению качества образовательных результатов обучающегося:

✓ Родители ежедневно контролируют успеваемость обучающегося, выполнение им домашнего задания, его посещаемость, в том числе - дополнительных занятий, консультаций, отработок.

✓ В случае отсутствия обучающегося в школе по уважительным причинам родители своевременно информируют классного руководителя. Мы рекомендуем уважительной причиной отсутствия слабоуспевающего ученика считать только заболевание (инфекционное или хроническое в стадии обострения). Различные семейные обстоятельства, посещение мероприятий, участие в соревнованиях и прочие поводы могут быть уважительной причиной отсутствия на занятиях для успешных обучающихся, но для слабоуспевающих они становятся очень частыми поводами для прогулов.

✓ Родители организуют выполнение обучающимся домашних заданий. Стоит акцентировать особое внимание на самостоятельности выполнения

заданий школьником, а возникающие при этом проблемы следует решать с учителем.

✓ Родители ученика имеют право получать оперативную информацию о состоянии процесса обучения своего ребёнка: его текущей успеваемости, поведении, посещении занятий, ликвидации задолженностей.

✓ Родители обучающегося имеют право быть ознакомленными с результатами выполнения письменных работ своего ребёнка.

✓ Родители ученика в случае затруднения имеют право обращаться за помощью к классному руководителю, администрации школы.

Данный план носит рекомендательный характер. Вследствие разнообразия причин неуспеваемости и индивидуальных особенностей неуспевающих обучающихся рекомендуется составление индивидуальных планов работы для каждого ученика. Для организации деятельности по планированию работы с неуспевающими предлагаем материалы, размещённые в приложениях.

Приложение 4. План работы с неуспевающим обучающимся

Приложение 5. Индивидуальная карта неуспевающего обучающегося

Приложение 6. Маршрутная план-карта изучения темы

Приложение 7. Аналитическая справка учителя-предметника по работе с неуспевающим обучающимся (разработана в ГБОУ гимназия № 628 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга)

Особенности организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, испытывающих выраженные затруднения в освоении образовательной программы общего образования

Стойкие затруднения в освоении образовательной программы могут возникать у обучающихся различных групп, в том числе и у обучающихся с нарушениями здоровья. При этом часто причиной становится не столько нежелание ребенка учиться, сколько объективные трудности, вызванные особенностями его развития. Разберем наиболее типичные примеры и выделим методические приемы, позволяющие решить данную проблему.

Обучающиеся с нарушением зрения

Нарушения работы зрительного анализатора приводят к изменению статуса ребенка в группе сверстников, провоцируют возникновение у него ряда специфических установок в школьной жизни. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается при неспособности быстро прочесть предлагаемый

текст, понять, что учитель написал на доске, при выполнении сложно скоординированных действий на уроке технологии и т.п. вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности. Многим детям с нарушением зрения присуще астеническое состояние, характеризующееся значительным снижением желания учиться, нервным напряжением, повышенной утомляемостью. Нужно иметь в виду, что дети с нарушением зрения оказываются в стрессовых ситуациях чаще, чем их нормально видящие сверстники. Постоянно высокое эмоциональное напряжение, чувство дискомфорта могут в отдельных случаях вызвать эмоциональные расстройства, нарушения баланса процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга.

Из-за недостатка зрения у таких детей нарушено произвольное внимание (узкий запас знаний и представлений). Снижение произвольного внимания обусловлено нарушением эмоционально-волевой сферы и ведет к расторможенности – низкому объему внимания, хаотичности, т. е. нецеленаправленности, переходу от одного вида деятельности к другому, или, наоборот, к заторможенности детей, инертности, низкому уровню переключаемости внимания. Внимание часто переключается на второстепенные объекты.

Рассеянность на уроке нередко объясняется переутомлением из-за длительного воздействия слуховых раздражителей. Поэтому у детей с патологией зрения утомление наступает быстрее, чем у нормально видящих сверстников.

Дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных процессов возбуждения и торможения, отрицательно влияют на скорость запоминания. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых дети с нарушением зрения могут получить только вербальное (словесное) знание. У детей с нарушением зрения наблюдается слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти, но при этом объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения высокий. Значимость вербальной информации для детей с нарушением зрения играет особую роль в ее сохранении. Процесс узнавания у слабовидящих зависит от того, насколько полно был сформирован ранее образ воспринимаемого объекта. Ограниченный объем, сниженная скорость и другие недостатки запоминания детей с нарушением зрения часто приводят к проблемам в освоении школьного материала.

У детей с нарушением зрения ограничено восприятие внешнего мира. Эти затруднения сказываются на степени полноты, целостности образов отображаемых предметов и действий. У них доминирует зрительно-двигательно-

слуховое восприятие. Они способны одновременно воспринимать одно-два движения или отдельные элементы движений, но не действие в целом. Поэтому при обучении каком-либо сложному действию (изображение объекта, построение графика, изготовление изделия) необходим поэлементный показ с уточнением и закреплением каждого этапа действия.

Нарушение зрения затрудняет и пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающими при зрительном подражании, овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений.

Процесс узнавания у слабовидящих детей цветных, контурных и силуэтных изображений не однозначен. Из всех видов изображений лучше всего дети узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию. Значительно сложнее дети с нарушением зрения ориентируются в контурных и силуэтных изображениях. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект. При восприятии контурных изображений успешность опознания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Так, линии толщиной в 1,5 мм и выполненные черным цветом на белом фоне дети воспринимают быстрее всего.

Нужно помнить, что дети с нарушением зрения не имеют возможности воспринимать окружающую ситуацию в целом, им приходится анализировать ее на основании отдельных признаков, доступных их восприятию. У них сужены понятия об окружающем мире (особенно у детей младших классов и младших подростков), суждения и умозаключения могут быть не вполне обоснованы, так как реальные субъективные понятия недостаточны или искажены.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого образа движения губ во время разговора, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, поэтому у них часто возникают трудности в освоении предметов гуманитарного цикла. Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядка звуков, нередко проявляются в письменной речи. Нарушения звуковой последовательности при написании слов в значительной степени объясняется отсутствием или неполноценностью зрения. Дети при письме из-за недостаточности звукового анализа слова делают пропуски букв, замены или перестановки. Недостаточность сло-

варного запаса, непонимание значения и смысла слов делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации.

Таким образом, органический дефект, нарушая познавательную деятельность и ограничивая социальные контакты, может привести к целому ряду проблем в школьной жизни ребенка. Для успешного освоения школьного материала обучающимися создание на уроках информационной доступности – осваиваемое предметное содержание должно быть представлено в том виде, в котором его могут воспринять действующие анализаторы.

Например, при ряде заболеваний органов зрения, обучающийся не воспринимает текст, написанный синим или черным цветом. Замена на зеленый цвет позволит ребенку успешно писать и читать. Не все учащиеся могут писать в тетради «в клетку». Особенно это проявляется при выполнении арифметических действий (делении и умножении в столбик и т.п.), поэтому выполнение данных заданий на больших листах нелинованной бумаги поможет ребенку продемонстрировать свои умения.

При формировании представлений об окружающем мире большое значение имеет взаимодействие ощущений. Утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического анализаторов. Осязание компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности. Поэтому необходимо соблюдение определенных требований к наглядным, практическим и словесным методам обучения.

Например, показывая способ изображения предмета, учитель создает у обучающихся представление о возможности нарисовать увиденное. Наиболее эффективный прием – совместные движения, когда ребенок действует не самостоятельно, а с помощью взрослого.

Обогащая сенсорный опыт детей с нарушением зрения включением в деятельность незнакомых для него предметов, например, геометрических фигур, необходимо придерживаться следующих правил.

1. От простого к сложному: вначале следует убедиться в том, что обучающимся знакомы предметы, с которыми он ежедневно сталкивается, что у них сформированы основные представления об объектах (цвете, форме, величине, назначении и т.д.), и только затем вводить предметы, с которыми обучающиеся не соприкасается постоянно.

2. От общего к частному: изучение объекта следует начинать с основных признаков, позволяющих отличить его от других объектов. Предъявляемый предмет должен быть максимально приближен к эталону (принцип натуральности). В некоторых случаях следует исключить излишние детали, способные затруднить начальное восприятие объекта.

Учитывая фрагментарность восприятия объектов у детей с нарушением зрения, необходимо соблюдать определенную последовательность в предъявлении и изучении нового материала.

Большое значение придается использованию натуральных наглядных пособий. Работа с ними способствует формированию у обучающихся бисенсорного (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия изучаемого наглядного материала. Наиболее эффективно ознакомление учащихся с натуральной наглядностью происходит на целевых прогулках и экскурсиях. Наблюдая и изучая реальные объекты или явления природы окружающей действительности в непосредственной близости, дети знакомятся с многообразием и вариативностью их признаков, качеств и свойств. Приобретая, таким образом, реалистические представления о них, обучающиеся начинают понимать сущность происходящих событий.

Требования, предъявляемые к наглядности:

- Предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования, ярко окрашенными, традиционной, легко узнаваемой формы. Основные детали должны быть четко выражены и выделены цветом.
- Характерные признаки изображаемых предметов должны быть точно переданы. Важно соблюдение правильных пропорций и соотношения частей предмета в модели или макете.
- Модели объектов должны иметь четко выделенные основные детали, характеризующие изображаемый предмет.
- Дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветовом исполнении, чем черно-белые, силуэтные и контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создает у детей положительный эмоциональный настрой.
- Следует избегать использования изобразительной наглядности темно-синего, темно-фиолетового, темно-зеленого цветовых оттенков, так как они хуже всего воспринимаются детьми с зрительной патологией.

Нередко педагогам приходится самостоятельно изготавливать изобразительную наглядность. При этом необходимо учитывать смысловое содержание картинки, четкость изображения, возраст детей, а также имеющиеся у них представления об изображенном предмете или явлении (наглядность должна быть доступной пониманию детей и соответствовать их интересам), должны быть точно переданы форма, цвет и строение изображенного предмета, пространственное расположение его частей, их пропорциональное соотношение. Наглядность, предназначенная для детей с нормальным зрением, также может использоваться при условии адаптации: четком выделении общего контура

изображения; усилении цветового контраста; выделении главного в изображении контуром, линиями, цветом; уменьшении количества второстепенных деталей; выделении переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях.

Рельефная наглядность рассчитана на восприятие детьми, имеющими глубокую зрительную патологию. Необходимо использовать рельефную наглядность и в работе со слабовидящими детьми, имеющими прогрессирующие зрительные заболевания и большую потерю зрения. Эти пособия должны отражать основные признаки, характеризующие предмет.

В последние годы многие наглядные пособия для детей с глубокой зрительной патологией выполняются и в рельефно-точечном, и в плоскпечатном (черно-белом или цветном) вариантах. Это значительно расширяет возможности их использования в работе с детьми, имеющими нарушения зрения разной степени тяжести.

Для формирования у детей с нарушением зрения полноценных представлений необходимо не только правильно выбрать наглядность, но и методически грамотно использовать ее в процессе обучения. Приемы использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения:

- Перед демонстрацией наглядности педагог должен сформулировать задачи занятия, дать обучающимся верную установку, сообщить, на что следует обратить особое внимание.
- Во время демонстрации сюжетной картины педагог сначала раскрывает обучающимся общее содержание, а затем они переходят к ее детальному изучению.
- Педагог направляет зрительное восприятие обучающихся от главного, основного в сюжете к второстепенному. Делается это с помощью наводящих вопросов, кратких инструкций. Учитель обращает внимание обучающихся на то, что изображено на переднем плане, затем – на среднем, потом - на заднем.

Следует учитывать, что при некоторых патологиях бывает нарушено поле зрения. Этим обучающимся трудно рассматривать большие демонстрационные сюжетные изображения. Педагог в таких случаях помогает каждому ученику последовательно рассмотреть все изображение, направляя его восприятие указкой с ярким кончиком или рукой, делая попутно пояснения по содержанию изображенного.

Важно учитывать своеобразие протекания зрительного восприятия у обучающихся с патологией зрения. Например, обучающиеся с нарушениями зрения затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображе-

ния, у них нарушено целостное восприятие объекта, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов затруднены.

Для эффективности использования наглядности необходимо соблюдать следующие условия:

1. Демонстрируемая наглядность должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребенок мог ее рассмотреть (в хорошо освещенном месте, на уровне глаз детей, на контрастном фоне, на достаточном для их зрительного восприятия расстоянии).

2. Для обследования наглядности детям с нарушением зрения должно предоставляться *вдвое больше времени*, чем нормально видящим.

3. Некоторым детям необходимо предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть ее, обследовать с помощью осязания.

4. В ряде случаев (например, при ознакомлении детей с многоплановыми сюжетными изображениями или с предметами сложной формы) наглядность следует внести в группу (класс) до начала занятия для того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть ее. После окончания занятия эта наглядность некоторое время может оставаться в группе или классе.

5. Использование рельефной наглядности должно сопровождаться сопоставлением ее с реальными предметами.

6. При демонстрации новых, незнакомых предметов учитель обращает внимание на последовательность знакомства с их характерными признаками, свойствами, качествами, формирует у обучающихся планомерность зрительно-осязательного восприятия.

7. Учитель должен сопровождать демонстрацию наглядности четким, доступным пониманию обучающихся описанием.

После ознакомления с наглядностью учитель задает вопросы, уточняющие, конкретизирующие полученные представления, подводит обучающихся к самостоятельным выводам и обобщениям.

Перед демонстрацией слайдов, диафильмов, кино- и видеоматериалов обучающимся даются предварительные разъяснения по содержанию того, что им будет показано. В процессе демонстрации комментируется содержание предъявляемых материалов.

Большое значение имеет самостоятельное изготовление учащимися наглядных пособий: раздаточного материала, трафаретов различных фигур, абаксов и других. Данная работа развивает пространственные представления и развивает практические навыки.

Организация практической деятельности на уроке также имеет ряд особенностей. Формирование и коррекцию действий обучающихся с нарушением

зрения при подготовке и проведении самостоятельных, лабораторных и практических работ можно представить в следующей последовательности:

- Объяснение и показ обучающимся необходимых действий по каждому этапу предложенной работы.
- Самостоятельное выполнение обучающимися отдельного этапа задания, его осмысления.
- Коррекция действий обучающихся на данном этапе.
- Оценка коррекционных действий и их результатов.
- Упражнение и совершенствование этапных действий, выработка коррекционных умений и навыков.
- Самостоятельное выполнение практического задания.
- Контроль и оценка всей системы действий при выполнении самостоятельной, лабораторной и практической работы.

Самые большие трудности обучающиеся с сенсорными нарушениями испытывают при констатации и качественном определении показателей происходящего процесса, явления, их результатов. Отсутствующее или неполноценное зрение не позволяет им достаточно точно и полно определять и отслеживать все характерные признаки объекта и их изменения в результате какого-либо воздействия, а, следовательно, наблюдения могут быть неверными, а динамика практических действий не всегда адекватной.

Возможность более эффективно проводить изучение процессов окружающего мира предоставляет компьютер, но обучение компьютерным технологиям учащихся этой категории необходимо проводить с применением специальных методик и учебных материалов, основанных на формировании адекватного представления о расположении объектов на экране и на особом функционале программ невизуального доступа к информации.

При применении традиционных словесных методов обучения их необходимо сочетать с наглядными методами: каждое новое слово должно подкрепляться предметом или действием.

Подготовка к изложению нового материала должна проходить в соответствии со следующими педагогическими требованиями:

- Обязательный учет источников и полноты предварительных представлений учащихся об изучаемых объектах, процессах и явлениях.
- Логически последовательное и аргументированное объяснение, основанное на доступном для учащихся сенсорном опыте.
- Точное, образное и доходчивое изложение информации, создание необходимой основы для адекватных обобщений и выводов.
- Подбор конкретизирующих вопросов для учащихся со зрительной депривацией, комментированные обобщения учебного материала.

- Включение в словесное изложение материала упражнений по различению и узнаванию изучаемых объектов и процессов, воспроизведение их по памяти (словесное, изобразительное). Подбор доступных для тактильно-осязательного восприятия средств наглядности.

В целом логика организации учебно-воспитательного и развивающего процессов для обучающихся с нарушениями зрения состоит в том, что всякое обучение начинается путём объяснения и показа определённого материала. Этот материал должен быть организован так, чтобы учащиеся с нарушением зрения смогли его воспринять, учитель при этом оказывает им помощь в осознании этого материала. Воспринятый материал включается учащимися в арсенал представлений и знаний. Сюда же относятся знания о способах деятельности и приемах коррекции.

Работа с обучающимися, имеющими зрительные нарушения, ведётся по образцу (эталону) с определённой последовательностью, этапностью и темповой нагрузкой. После овладения умениями и навыками коррекции, усвоения особенностей восприятия учебного материала учащиеся включаются в обычное русло изучения основ наук, у них формируется готовность к творческому применению усвоенных знаний, умений и навыков различными методами обучения и др. Коррекционная работа на данном этапе осуществляется параллельно процессу изучения основ наук.

Для облегчения восприятия предметного содержания для обучающихся с нарушениями зрения выпускаются специальные учебники, полностью соответствующие обычным школьным учебникам, но выполненные с требованиями информационной доступности для слабовидящих. Ресурсом также являются электронные формы учебников с инструментами масштабирования. Не стоит забывать об увеличительных приборах, которые позволяют ребенку достаточно хорошо читать текст стандартного шрифта и рассмотреть иллюстрации. Учителям, работающим с обучающимся с нарушением зрения необходимо проконсультироваться со специалистами (тифлопедогогом, медицинским работником, куратором по инклюзии), который проинформирует об особенностях состояния организма ребенка, его особых образовательных потребностях и тех условиях, которые необходимо соблюдать при проведении урока.

Обучающиеся с нарушением слуха

Умственное развитие нормально развивающегося ребенка опирается на речь. У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, контрольной, регулирующей) и составных частей языка (словарный запас, грамматический строй, фонетический состав). Нарушение или полная потеря слуха приводят к трудностям в общении с окружающими, замедляют процесс усвоения информации, обедняют

индивидуальный опыт. Слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, дети с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях. Поэтому дети, страдающие значительными нарушениями слуха, в общем уровне развития часто отстают от своих сверстников, что сказывается и на успешности обучения.

Наиболее значимыми факторами, обуславливающими низкую успеваемость у обучающихся с нарушениями слуха являются особенности познавательной сферы: сниженный объем внимания и низкий темп переключения - ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому. Кроме того, для детей рассматриваемой категории характерна меньшая устойчивость внимания и, следовательно, большая утомляемость, так как получение информации происходит на слухозрительной основе. В отличие от слышащего школьника, который в течение урока при чтении опирается на зрительный анализатор, при объяснении материала – на слуховой, ребенок с нарушением слуха постоянно задействует оба анализатора. Такой ученик испытывает серьезные затруднения в распределении внимания и не может одновременно слушать и писать. Поэтому при обучении детей с нарушениями слуха не рекомендуется применять такую форму контроля знаний и умений как диктант.

Особенности памяти проявляются в возможном преобладании образной памяти над словесной, в зависимости уровня развития словесной памяти, от лексического запаса ребенка, в меньшем объеме словесной памяти. Это требует гораздо больше времени на запоминание учебного материала, при этом достаточно часто преобладает механическое, а не осмысленное запоминание.

У многих детей с нарушениями слуха особенности мышления выражаются в ведущей роли наглядно-образного мышления над словесно-логическим, в зависимости уровня развития словесно-логического мышления от развития речи учащегося.

Особенности развития эмоциональной сферы могут характеризоваться непониманием и трудностями дифференциации эмоциональных проявлений окружающих в конкретных ситуациях, в том числе и в связи с ограничениями в восприятии эмоциональной окраски речи, передаваемой интонацией. Узнавание и понимание эмоций у детей с нарушенным слухом тесно связаны со зрительным восприятием мимики собеседника, что часто без слухового подкрепления приводит к ошибочному или искаженному восприятию реальной ситуации. Поэтому слишком эмоциональная речь педагога может восприниматься ребенком как агрессия и вызывать негативную реакцию.

У детей с нарушением слуха часто наблюдается обедненность эмоциональных проявлений, связанная с неумением взрослых слышащих людей вызы-

вать их на эмоциональное общение. Поэтому при освоении предметов гуманитарного цикла у детей и подростков с нарушением слуха возникают проблемы.

Среди специфических особенностей необходимо отметить наличие у таких обучающихся целого комплекса негативных состояний: неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка. Если ребенок воспитывался в пространстве стереотипов, запретов, ориентируясь на реакцию и оценку родителя, воспитателя, педагога (инструктивно-авторитарный подход), то этот комплекс может укрепиться. Реакция на новые обстоятельства (незнакомые задания, обстановку, незнакомых людей) может быть разной по форме, но в основе ее лежит боязнь ошибиться: уход, отказ от общения с незнакомым человеком – «Я не знаю, не умею, не могу», иногда капризы, «уход в себя» или агрессия. Таки дети адаптируются в школьное сообщество гораздо хуже, чем их слышащие сверстники: они замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, уходят от игр со слышащими сверстниками из-за боязни быть неуспешными. У части глухих и слабослышащих детей необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне избыточного положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых. Поэтому могут проявлять негативизм, агрессию, обусловленные отрицательными оценками (зачастую вполне объективными) их возможностей со стороны учителя и одноклассников.

Еще одна особенность поведения неслышащих и слабослышащих учащихся, которая вызывает проблемы в школьном коллективе – это «неагрессивная агрессивность». Она проявляется в том, что ребенок с нарушением слуха использует невербальные средства для привлечения внимания собеседника (может схватить за руку, постучать по плечу, подойти очень близко, заглядывать в рот сверстника и т.д.), что воспринимается слышащими как проявление агрессивности.

Память неслышащих и слабослышащих детей отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому у детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов.

Специфические особенности воображения детей с недостатками или отсутствием слуха обусловлены замедленным формированием их речи и абстрактного мышления. Воссоздающее воображение играет особую роль в по-

знавательной деятельности глухих и слабослышащих детей. Его развитие затрудняется ограниченными возможностями ребенка к усвоению социального опыта, бедностью запаса представлений об окружающем мире, неумением перестраивать имеющиеся представления в соответствии со словесным описанием.

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

Глухие и слабослышащие обучающиеся, могут иметь следующие особенности речевого развития:

- нарушения произношения;
- ограниченный запас слов;
- недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;
- неточное понимание и неправильное употребление слов;
- недостатки грамматического строя речи;
- ограниченное понимание читаемого текста.

На почве нарушений устной речи ребенка возникает расстройство письменной речи, которое проявляется в форме различных дисграфий и аграмматизмов. Чтобы избежать таких явлений учитель должен:

- сопровождать устное высказывание учителя или учащихся письменными/схематическими/ визуальными материалами;
- привлекать внимание к теме урока, новым понятиям и определениям;
- алгоритмизировать на первых этапах и структурировать объяснение нового материала, представлять его в виде коротких тезисов, перечней, схем и др. на индивидуальной карточке;
- обеспечивать регулярную смену деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение), которая позволит избежать монотонности в изложении материала и предотвратит утомление;
- использовать приемы, направленные на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т.п.;
- при необходимости использовать специальные коррекционные приемы, применяемых в сурдопедагогике (здесь необходима консультация сурдо-

педагога).

Расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных можно осуществлять через:

- использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, картинок, изображений);
- демонстрацию слайдов, учебных фильмов; демонстрацию действий и создание наглядных ситуаций.
- подбор синонимов (низкие температуры - мороз, холод), антонимов (жара - холод); перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился – сидел тихо, не шевелился; осчастливить – очень обрадовать);
- подбор определений (полумера – половинная, «неполная» мера); морфологический анализ структуры слова (солнцезащитный – защищающий от солнца);
- тавтологические толкования (песчаные дюны – дюны (холмы) из песка);
- опору на контекст – незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (отчизна – Наша Отчизна – Россия).

У обучающихся с нарушениями слуха часто возникают затруднения при работе с учебными текстами, чтобы ученик мог успешно выполнить задание, рекомендуется выделить несколько основных этапов:

- вступительная беседа с предъявлением наглядного материала с целью мотивации к чтению, введения в тему и активизации словаря;
- самостоятельное чтение текста и проверка понимания содержания прочитанного в целом - используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, комментированное чтение, демонстрация основных событий текста, составление схем, конспектов, планов, поиск предложений в тексте по заданию учителя;
- подробный анализ текста: выделение частей текста, составление плана, выбор из текста слов или выражений, характеризующих тему учебного текста;
- устный пересказ или изложение в письменной форме содержания прочитанного.

Причинами неудовлетворительного освоения отдельных элементов школьного материала может быть и затруднение в восприятии речи педагога:

- особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.);

- специфика артикуляции говорящего (нечеткая, быстрая артикуляция и др.);
- маскировка губ – усы, борода, яркая помада и др.;
- тембровая окраска голоса говорящего;
- место расположения говорящего по отношению к ребенку (спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку);
- неполное «слышание» даже со слуховым аппаратом;
- участие в разговоре двух или более собеседников;
- отсутствие или неисправность слухового аппарата на уроке.

Чтобы создать условия для полноценного включения обучающегося нарушением слуха в урок, учитель должен соблюдать следующие необходимые методические требования:

- перед началом урока организовать рабочее пространство обучающегося (подготовить его место; проверить исправность/работоспособность слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);
- занимать определенное месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом (располагаться так, чтобы ученик видел лицо учителя или его отражение в зеркале);
- речь учителя должна быть достаточно громкой, правильной, с четкой артикуляцией, при необходимости должна сопровождаться жестовой или дактильной речью;
- учитель должен использовать дидактический материал на всех этапах урока;
- систематически осуществлять контроль понимания обучающимися заданий и инструкций до их выполнения;
- стараться не снижать темп урока, избегать гиперопеки обучающихся с ОВЗ;
- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; проверять понимание ребенком обращенной речи, заданий, текстов; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; развивать связную речь ученика; оказывать помощь при написании изложений, при составлении пересказов и т.д.).

Необходимо помнить, что длительные устные объяснения педагога требуют от глухого и слабослышающего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса, следствием которого становятся низкие образовательные результаты.

Наглядный материал урока должен соответствовать психологической готовности учащегося с нарушенным слухом к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности. На уроке необходимо приводить, максимально приближенные к жизни, применять реалистичные иллюстрации, доступные пониманию схемы и таблицы, при этом необходимо предварительно информировать обучающихся о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал. Важно отметить, что избыточный наглядный материал не способствует научению таких обучающихся поиску и отбору необходимой информации в процессе урока и самостоятельному выполнению домашней работы. Обучающиеся с нарушениями слуха из-за чрезмерного стремления опираться на визуальную основу восприятия, могут ограничиваться просмотром демонстрируемых учебных единиц, без осмысления и переработки полученной информации. Поэтому детей с нарушенным слухом надо учить пользоваться наглядным материалом в пределах необходимого.

Меньший практический опыт, специфика понимания речи, превалирование наглядных форм мышления часто становятся причиной низких результатов при выполнении практических работ. Чтобы этого избежать упражнения должны сопровождаться одновременным выполнением словарной работы, чтобы задание было выполнено осознано и самостоятельно. На начальных этапах включения работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и определенного учебного поведения. Учитель фиксирует внимание на начале действия и побуждает к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове. Также обучающимся предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем или одноклассником чтение и выполнение задания; объяснение и показ образца выполнения задания упражнения учителю или однокласснику; самостоятельное чтение задания и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения, сначала с учителем, затем в паре или в группе. Но не стоит забывать о своевременном отказе от алгоритмов и стереотипов в постадаптационный период, когда обучающиеся начинают справляться с пониманием инструкции и выполняют упражнения самостоятельно.

Наиболее трудным для учащихся с нарушениями слуха является участие в лабораторных и практических работах, где требуется самостоятельное проведение исследований и экспериментов (например, при изучении химии, биологии, физики). В процессе лабораторных и практических работ учитель не только направляет обучающихся на изучение объекта, но и сообщает о способах и приемах наблюдения, обследования, диагностики, в том числе в изменяющихся условиях, тем самым расширяя знаниевый и деятельностный компонент. Успешное участие обучающихся с нарушенным слухом в проблемном лабора-

торном эксперименте требует определенной подготовки и отработанных навыков, как у них самих, так и у одноклассников. На начальных этапах освоения практических методов познания рекомендуется применять работу в парах. В подборе ученика-партнера может помочь педагог-психолог.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Многие дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата обладают значительными потенциальными возможностями развития высших психических функций и способны успешно осваивать учебный материал. Однако социально-культурная депривация детей с видимыми физическими дефектами часто становится причиной низких образовательных результатов в школе из-за неблагоприятной психологической обстановки. Поэтому при включении такого ребенка в школьный коллектив необходима подготовка всех участников образовательного процесса.

Сложности освоения школьного материала у ряда детей с нарушениями ОДА могут быть связаны с так называемой вторичной задержкой психического развития, обусловленной дефектностью двигательной и речевой сферы. Эта задержка выявляется главным образом на начальных этапах обучения и проявляется малым объемом знаний и представлений об окружающем мире, запозданием формирования высших корковых функций и вербального мышления. Так как формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений, то недостаточность психической сферы значительно снижает у детей качество знаний и представлений об окружающем мире.

У большинства учащихся с НОДА отмечаются нарушения умственной работоспособности, которые, проявляются двумя вариантами:

- Стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления. У таких детей низкая активность восприятия учебного материала, ослабленное внимание. У детей быстро наступает психическое истощение, на которое ребенок может реагировать вспышками раздражения, активным избеганием от контакта или полным отказом.
- Неравномерный (мерцательный) характер умственной работоспособности. У таких детей состояние меняется иногда в течение одного урока несколько раз. Короткий период познавательной активности сменяется резким утомлением, внимание неустойчиво. Нарушение умственной работоспособности является главным препятствием продуктивного обучения.

Отмеченные нарушения психической деятельности затрудняют усвоение этими детьми программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками.

У некоторых детей низкие результаты учебной деятельности могут быть

обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза. Например, ребенок следит глазами за движением рук и контролирует их взором при конструировании, рисовании, письме. Учащиеся с тяжелой двигательной патологией, например, ДЦП, не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо. Несформированность зрительно-моторной координации может проявляться не только при чтении и письме, но и при овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, например, на уроках технологии таким ученикам очень трудно правильно расположить и разметить материал, закрепить объект. Особую сложность для них представляют вырезание отдельных деталей изделия. По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удержать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладеть умениями и навыками в других спортивных играх.

Многие учебные проблемы детей с НОДА обусловлены не только нарушенной моторики, но и недостаточностью более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Дети с недостаточностью пространственного анализа и синтеза испытывают трудности при овладении конструированием, навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. Такие дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Они не могут соблюдать линейки в тетрадях, различать ее правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы. Степень выраженности указанных затруднений значительно увеличивается при сочетании несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно-моторной координации. Такие дети с опозданием овладевают многими умениями и навыками самообслуживания (шнурование ботинок, застегивание и расстегивание пуговиц, уборка постели и т.д.) Они длительное время затрудняются в различении и в соотношении правого и левого ботинка, в определении правого и левого рукава пиджака, платья, при надевании не могут найти верх и низ. В старших классах эти затруднения проявляются при выполнении практических и лабораторных работ, проведении экспериментов и учебных исследований.

Несформированность пространственных представлений сильно сказыва-

ется на начальных этапах освоения математики. При изучении состава числа дети с НОДА не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, активизирующий умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи.

У некоторых учащихся затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т.д.) могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти, наиболее ярко это проявляется при работе с контурными картами.

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Остановимся на тех, которые в наибольшей степени влияют на усвоение программного материала и чаще встречаются у детей с церебральным параличом. Характерными проявлениями речевых расстройств являются разнообразные нарушения звукопроизводительной стороны речи. В некоторых случаях отдельные звуки вообще не произносятся, в других произносятся искаженно, в третьих, заменяются другими. Тяжесть нарушений звукопроизводительной стороны речи усиливается за счет дыхательных расстройств: речевой выдох укорочен, во время речи ребенок производит отдельные вдохи, речь теряет плавность и выразительность. Нередко наблюдаются различные нарушения голоса; он отличается монотонностью, немодулированностью, часто имеет гнусавый оттенок. У некоторых детей отмечаются разнообразные насильственные движения в речевом аппарате, которые особенно ярко проявляются при устных ответах и могут вызывать неестественную улыбку, гримасы, непроизвольное открывание рта, выбрасывание языка вперед. Иногда эти проявления в сочетании с усиленным слюноотечением, непонятной речью, неадекватной мимикой, насильственным смехом вызывают затруднения при определении степени усвоения программного материала и оценке знаний учащихся. В устных ответах такие учащиеся стараются выразить свою мысль экономно, сжато, они отвечают речевыми штампами и только на вопросы учителя. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу; они могут вообще отказаться отвечать. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). Нередко нарушения звукопроизношения сочетаются с трудностями различения звуков речи на слух. В этих случаях дети смешивают близкие по звучанию звуки, например, свистящие и шипящие, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Например: учитель произносит слова типа коса-коза, ел-ель, суп-зуб, бочка-почка и

т.д., дети не различают близкие по звучанию звуки, и поэтому делают ошибки при письме подобных слов на слух.

Другой особенностью устной речи таких детей является своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Их словарный запас ограничен, особенно заметно недостаточное понимание значений многих слов и понятий, встречающихся при прохождении программного материала. У детей лимитировано понимание многозначности слов, различение смысловых оттенков отдельных выражений в зависимости от контекста. Это приводит к тому, что в устной речи дети пользуются в основном короткими, шаблонными, стереотипными фразами, а иногда предпочитают общаться отдельными словами.

В письменной речи обнаруживается смешение, замены и пропуски звуков, искажаемых при произношении. Следует подчеркнуть, что эти затруднения при письме очень часто не соответствуют состоянию устной речи. Встречаются дети, у которых грубые нарушения звукопроизводительной стороны речи никак не отражаются на письме. И, наоборот, в некоторых случаях даже незначительное нарушение звукопроизношения может вызывать затруднения в письме. Наибольшую сложность для учителей представляют дети, у которых в письменной речи отмечаются ошибки, связанные с недостатком дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Эти ошибки могут быть вызваны как нарушением фонематического слуха, общим снижением слуха и нарушением слухового восприятия, так и нарушением внимания, работоспособности и неумением выполнить мыслительные операции, необходимые для сравнения слова со слуховыми и зрительными образами.

Чаще всего учителю приходится сталкиваться с обедненностью и некоторой шаблонностью письменной речи таких учащихся. Если учитель видит, что ученик пропускает слова, ошибается в согласовании слов и предложений, в слитном написании слов, то его надо обязательно показать логопеду, который сможет определить причину этих нарушений и дать педагогу конкретные рекомендации.

Описывая трудности, которые испытывают дети при усвоении программного материала, нельзя не остановиться на особенностях их психической деятельности. Встречаются дети, медленно включающиеся в задание. В таких случаях требуется индивидуальный подход со стороны учителя, который должен в ряде случаев повторить задание, заострив внимание на трудных местах, спокойным голосом побудить ребенка к его выполнению. Если ребенок с трудом переключается с одного вида работы на другую, ему следует перед выполнением нового задания дать возможность отдохнуть.

Для таких детей характерна низкая и неустойчивая работоспособность и повышенная истощаемость внимания, которая приводит к ряду разнообразных

ошибок, связанных с пропусками букв, слогов, слов, перестановками их, недописыванием слов, предложений, с неразличением сходных по звучанию звуков. Такие учащиеся могут одни и те же задания в разное время выполнить лучше или хуже, т.е. количество и качество их ошибок отличается непостоянством.

Замедленный темп работы у детей с НОДА, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов заданий на одном уроке. Задания для закрепления навыков должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Вначале работа выполняется по показу учителем действия или приема, затем под его руководством. Постепенно помощь учителя сокращается, и обучающиеся работают самостоятельно, осуществляя самоконтроль и взаимоконтроль, что очень важно для формирования адекватной самооценки.

Один из путей повышения качества образования детей с НОДА – расширение их кругозора, развитие представлений об окружающем мире, его объектах и явлениях за счет уменьшения социальной и сенсорной депривации. Это достигается в процессе применения на уроках звуковых, динамических и аудиовизуальных пособий (аудиофрагментов, слайд-фильмов и кинофрагментов, мультимедийных средств, интерактивных пособий). Однако их использование более 25% учебного времени считается неэффективным. Для звуковых же пособий это время еще меньше, поскольку слушать внимательно речь, не видя говорящего человека, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не в состоянии более 3-5 минут.

Применение специальных технических средств во многих случаях способно компенсировать имеющиеся у обучающихся данной категории двигательные нарушения, а именно: невозможности или ограничении объема и силы движений (общая и мелкая моторика), трудности контроля и координации произвольных движений, слабость и быструю утомляемость во время движения, недостаточность зрительно-моторной координации рук и ног. В некоторых случаях использование технических средств позволяет обучающимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных проблем. Но если нарушения затрагивают не только двигательную, но и интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

В работе с обучающимися с НОДА практические методы педагогами часто игнорируются, из-за трудностей их использования, особенно при обучении детей с нарушениями манипулятивных функций. Но это является большой ошибкой. Этим методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с НОДА прямо зависит от предметно-практической

деятельности в их формировании. Они решают не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи: расширяет кругозор, развивает моторику и зрительно-моторную координацию и др.

При организации выполнения лабораторных и практических работ необходимо:

- обеспечить наличие у обучающихся соответствующих умений и заинтересовать их в выполнении предстоящей работы;
- привлечь их к участию в постановке целей и задач, составлении плана работы;
- познакомить с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и реактивами);
- обеспечивать воспитательную и практическую значимость содержания и результатов работы;
- использовать групповые (коллективные) формы труда;
- стимулировать систематический самоконтроль за ходом и результатами работы;
- завершением работы должны быть ее обсуждение и оценка достижения цели.

Если нарушения моторики не позволяют проводить точные манипуляции и при выполнении задания могут вызвать травму (например, при выполнении практических работ и лабораторных опытов на химии, физике), часть заданий можно заменить виртуальными лабораторными работами, часть заданий перевести на индивидуальное выполнение под контролем ассистента-помощника или учителя-предметника.

При отработке учебных навыков в процессе выполнения практических заданий необходимо обеспечить:

- осмысление обучающимися теоретической основы задания;
- осознанную направленность на улучшение, совершенствование умения;
- строгую последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;
- разнообразие заданий и их постепенное усложнение (выполнение заданий на различном материале в различных условиях, с большим количеством действий);
- анализ результатов каждого этапа выполнения задания, осмысление причин ошибок и путей их устранения;
- правильное распределение заданий во времени (не слишком частые, чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало затухание навыка);

- содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся (использовать игровые элементы, обеспечивать получение в результате выполнения задания практически значимого результата и т.п.).

Особенности развития мышления большинства учащихся с НОДА делают необходимым применение разнообразных чертежей, схем, рисунков. Недостаточно сформированные пространственные представления предполагает введение дополнительных упражнений при обучении выполнению записей: размещение одних предметов под другими, рисование фигур в клетках и т. д.

Важное место в обучении должно занимать формирование геометрических представлений. В ходе выполнения практических упражнений дети учатся распознавать геометрические фигуры в окружающих предметах, на рисунках, моделях; овладевать графическими умениями, приобретают практические умения в решении задач вычислительного и измерительного характера.

При реализации словесных методов обучения необходимо учитывать, что обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Сообщения должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Содержание должно раскрываться учителем по определенному плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, делая акцент на новых понятиях и терминах (при необходимости они могут разбираться предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемой информации. Целесообразно начинать сообщение с какого-либо занимательного вопроса, факта, создавая учебную ситуацию. Излагаемые сведения следует подтверждать практическими примерами, сопровождать наглядной демонстрацией.

При организации в классе эвристической беседы нужно учитывать специфику восприятия информации обучающимися с НОДА:

- формулировка вопроса должна быть краткой и логически четкой;
- вопрос должен быть понятен всем обучающимся;
- содержание и формы вопросов при сохранении общей направленности должны варьировать;
- в процессе беседы необходимо соблюдать последовательное нарастание трудности вопросов;
- не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов;
- избегать альтернативных вопросов (на которые можно выбрать ответ из двух – «да», «нет») и вопросов, содержащих готовые ответы в самих формулировках;

- вопросы должны преимущественно ориентировать учащихся на ответы в форме полных предложений, рассуждений, сравнений, на вычленение существенных признаков, формулирование выводов.

На предъявление ответа учитель должен давать достаточное количество времени, так как речь обучающихся с НОДА может быть замедлена, при необходимости он может предложить написать ответ (например, на экране планшета) и прочитать его. Знания обучающихся с двигательными нарушениями часто имеют несистематизированный и неполный характер, поэтому учитель во время беседы должен не только задавать вопросы, но и уточнять ответы, дополняя их, строя беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний. Структурирование материала, систематическое обобщение и возврат к уже изученному позволяют учащимся с НОДА успешно осваивать даже сложное содержание.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР)

Обучающиеся с задержкой психического развития составляют достаточно большую и неоднородную группу обучающихся, имеющих выраженные затруднения в освоении школьного материала. Это дети, работа с которыми вызывает объективные трудности у педагогов. Именно они, в первую очередь, становятся стойко неуспевающими уже на начальных этапах обучения. Уже при поступлении в школу у детей с задержкой психического развития не обнаруживается готовности к началу систематического обучения. При этом у них выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала.

Недостатки тактильно-двигательного восприятия приводят к затруднениям при узнавании предметов на ощупь. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины. Сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые.

У детей слабо сформированы пространственные представления, ориентировка в направлениях пространства осуществляется обычно на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Особенности внимания детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости; повышенной отвлекаемости; трудностях переключения; слабой концентрации на объекте. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и

увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания. Особенно ярко эти отрицательные последствия проявляются, если выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение.

Недостаточность развития памяти проявляется в:

- снижении продуктивности запоминания и его неустойчивости;
- большей сохранности произвольной памяти по сравнению с произвольной;
- недостаточном объеме и точности, низкой скорости запоминания;
- преобладании механического запоминания над словесно-логическим;
- выраженном преобладании наглядной памяти над словесной;
- низком уровне самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, а также неумении самостоятельно организовывать свою работу по запоминанию;
- недостаточной познавательной активности и целенаправленности при запоминании и воспроизведении;
- слабом умении использовать рациональные приемы запоминания;
- низком уровне опосредствованного запоминания.

В связи с недостаточностью процесса восприятия у детей с задержкой психического развития накапливается небольшой запас неполных представлений, то и воображение детей с задержкой психического развития также недостаточно развито. В большинстве случаев у детей с задержкой психического развития преобладает воссоздающее воображение над творческим.

Особенности мышления детей с задержкой психического развития проявляются в выраженном отставании и своеобразии в развитии познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте выявляется недостаточность наглядно-образного мышления; на протяжении обучения в начальной школе улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития выражено значительно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Мышление подростков с задержкой психического развития остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного развития словесно-логического мышления не отмечается.

Недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети, как правило, называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и тонкостью (дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся

сверстники).

Обобщения носят диффузный, слабо дифференцированный характер, поэтому дети обычно могут воспроизвести нужное понятие только после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений. Характерна неправильная актуализация обобщающих понятий.

При проведении операции классификации дети с задержкой психического развития не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность оказывается успешной при возможности практических действий с объектами классификации.

Даже владея мыслительной операцией, дети с задержкой психического развития затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности, в этом проявляется недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям.

На этапе начала систематического обучения, как правило, основные мыслительные операции у детей не сформированы на словесно-логическом уровне (не владеют иерархией понятий; задания на классификацию выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления; наиболее доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой жизненный опыт).

Характерная для мышления детей с задержкой психического развития инертность проявляется в разных формах. Так, при переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, не видоизменяя их, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с проблемными задачами – вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения осуществляется репродуктивное воспроизведение наиболее привычных способов, таким образом, происходит своеобразная подмена задания и, как следствие, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Свойственна поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно ярко проявляется на словесном уровне.

Еще одна особенность мышления детей с задержкой психического развития – снижение познавательной активности. При обучении дети не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения к припоминанию, в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание, в сниженном уровне са-

моконтроля. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым.

У детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности репродуктивного мышления, обеспечивающего усвоение знаний, преподнесенных в «готовом» виде, на основании детализированной помощи.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, что проявляется в повышенной эмоциональной лабильности; легкой пресыщаемости; поверхностности переживаний; непосредственности, свойственная детям более младшего возраста; преобладании игровых интересов в младшем школьном возрасте; несформированность мотивационной сферы.

Некоторых детей беспокоят страхи, наблюдается боязливость, пониженный фон настроения, эмоциональные срывы при выполнении учебных заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У других детей напротив, преобладает эйфоричный фон настроения, повышенная аффективная возбудимость, агрессивность в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям. Эти особенности эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

У детей с задержкой психического развития выявлена сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, низкая эффективность общения во всех видах деятельности.

У большинства детей наблюдается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится к взрослому за помощью.

Дети практически не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутом виде. Им достаточна оценка в виде недифференцированных определений, непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т.п.). Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то дети стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более продуктивными в деятельности, реже ссылаются на усталость.

Для детей с ЗПР характерны недостаточная 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, частая смена настроения, неуверен-

ность, чувство страха, манерничество, фамильярность по отношению к взрослому. Большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений.

Учебная мотивация детей с задержкой психического развития резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, дети с задержкой психического развития прибегают в качестве защиты к отказу от выполнения заданий, посещения школы.

Если ребенок с задержкой психического развития обучается в массовой школе и ему не оказывается специализированная помощь, то под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная самооценка, ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Для детей с ЗПР характерны колебания уровня работоспособности и активности, смена настроений связаны с нервно-психическими состояниями; порой они возникают без видимых внешних причин. На уроках в состоянии сосредоточенности дети могут сравнительно быстро понять учебный материал небольшого объема, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания, исправить допущенные в работе ошибки. Однако сосредоточенность и напряжение длятся лишь недолгие минуты, после которых наступает утомление, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работах появляется множество исправлений и ошибок. У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно

трудным. Полное истощение наступает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают. В свободное время учащиеся стремятся уединиться; у других наоборот, появляется повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть детей, порой становятся жестокими. С наступлением утомления старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют; иногда учащиеся не могут повторить за педагогом простых формулировок.

Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро угасают; порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Для повышения качества образования таких обучающихся и преодоления затруднений в освоении программы по рекомендации ПМПК допустимо уменьшение объема учебной информации, предлагаемой на уроке. Корректировка, дополнение и отработка формируемых знаний и умений могут осуществляться за счет внеурочной деятельности (до 10 ч) в рамках коррекционно-развивающих занятий. Важно избегать перегруженности, которая снижает качество восприятия материала и приводит к быстрому утомлению и эмоциональному пресыщению.

Также необходимо специально адаптировать тексты предметного содержания: упрощение предложений поможет обучающимся с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке. Рекомендуются дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов. Для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;

Недостаточная сформированность основных мыслительных операций и памяти у обучающихся с ЗПР, замедление скорости приема и переработки сенсорной и речевой информации определяют необходимость дозированного сообщения нового материала (методом «малых шагов») с большой детализацией, развернутостью, с конкретностью действий в форме алгоритмов. Наиболее эффективным является проведение бесед при объяснении, закреплении, обобщении.

нии материала.

Многократное повторение выполнения действий, возвращение к усвоенному содержанию, постоянная актуализация базовых понятий – отличительная черта организации образовательного процесса для обучающихся с ЗПР. В работе с детьми с ЗПР, особенно на начальных этапах обучения, крайне востребованными являются наглядные методы.

Наглядные методы реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности, что позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание заданий, аудиообразцов), зрительных (картины, схемы, таблицы, компьютерные презентации, демонстрации предметов и опытов и т.д.) и моторных (рисование, лепка, письмо) усилий со стороны обучающихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Применение средств наглядности способствует формированию у обучающихся с ЗПР положительного эмоционального настроя, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации. При их использовании необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения, выделения главного в содержании и т.д., предусмотреть активное включение обучающихся в процесс поиска и представления информации, решения сюжетной задачи и т.д.

Для каждого обучающегося с задержкой психического развития рекомендуется использовать необходимые ему наглядные опоры (например, тетрадь «Загляни в меня», в которой он фиксирует именно то правило, которое плохо усваивает).

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые элементы. Проведение игровых занятий создает оптимальные условия для развития потребностно-мотивационной сферы обучающихся и облегчает процесс их адаптации к новым условиям.

Особое значение использование игровой деятельности имеет в работе с обучающимися, предрасположенными к развитию дезадаптированных форм поведения и демонстрирующими негативное отношение к учению.

Применение сюжетно-ролевых игр, тренингов, энергизаторов способствует постепенному формированию у обучающихся положительного отношения к школьной жизни, что, в свою очередь, будет стимулировать развитие интереса к учению и повышение успеваемости.

На начальных этапах обучения целесообразно использовать продуктивные виды деятельности (моделирование, конструирование и др.). Эти виды работ вызывают у обучающихся интерес к самому процессу деятельности, позволяют учить элементам планирования, развертыванию высказываний по этапам деятельности. Также использование продуктивных видов деятельности на начальных этапах обучения эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся. Поскольку учащиеся, выполнив задание, приобретают определенный продукт деятельности, создается благоприятная ситуация для обучения навыку оценивания собственной работы, сравнению полученного результата с заданным образцом.

При выполнении практических заданий обучающимся с задержкой психического развития рекомендуется предварительно показать алгоритм выполнения. Соблюдение определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план. Однако в случае затруднений необходимо предложить обучающимся вновь вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесными комментариями.

Предлагая задание, учитывайте, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ученика могут различаться как на уроках по разным предметам, так и при выполнении разных типов учебных заданий на занятиях по одному предмету.

Работа учащихся со схемами, алгоритмическими предписаниями, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения предметного содержания.

Для того чтобы избежать быстрого утомления, типичного для детей с задержкой психического развития, целесообразно переключать учеников с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Но при смене видов деятельности или задания необходимо убедиться, что ученик понял требования учителя.

Словесные методы обучения также имеют специфику в процессе обучения детей с задержкой психического развития и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Учителю необходимо проявлять особый педагогический такт в работе с детьми с ЗПР – нужно замечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности, поддерживать положительный эмоциональный настрой. Поддерживайте и поощряйте любое проявление детской любознательности и инициативы! Используйте разнообразные педагоги-

ческие меры стимулирования по отношению к обучающимся: интересы детей с задержкой психического развития, как правило, имеют узкую направленность, малоустойчивы; один и тот же прием нередко теряет силу в связи с адаптацией ученика к ней.

Оценивать успешность обучения ребенка нужно в соответствии с темпом его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности, от действительного интереса к учению. Для детей с задержкой психического развития оценивание учебных действий, выполненных заданий чрезвычайно важно, так как позволяет им ориентироваться на произведенное действие, получившее положительную оценку взрослого, как на образец, инструкцию к дальнейшей деятельности.

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

В последние годы наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей с тяжелыми нарушениями речи. Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, темпа и плавности речи), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют ряд психологических особенностей, которые значительно сказываются на результатах образовательного процесса.

Индивидуальные особенности психофизического развития приводят к нарушениям речевого развития, могут наблюдаться задержки формирования высших корковых функций и вербального мышления, что проявляется уже на начальных этапах обучения. У детей с ТНР часто отмечаются нарушения внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы. Для них характерен малый объем знаний и представлений об окружающем мире.

Для обучающихся с ТНР характерны недостаточно устойчивое внимание, более низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в переключении внимания и планировании своих действий. Они с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств решения задач. Детям с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. Наблюдается большее количество грубых ошибок, связанных с нарушением дифференцировки объектов. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей.

У данной категории обучающихся отмечаются серьезные проблемы в развитии восприятия (слухового, зрительного, кинестетического и др.) т.е. в

формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы, но затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления), недостаточно сформирован целостный образ предмета. Для многих детей с речевой патологией, обусловленной органическими поражениями мозга, характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, который является необходимым условием для обучения детей грамоте. У обучающихся с речевыми дефектами выявлены трудности в пространственной ориентации. Они часто затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, возникают трудности в ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности являются сохранными, но в экспрессивной речи такие обучающиеся часто не находят языковых средств для выражения этих отношений.

При относительной сохранности смысловой, логической памяти снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы, но уровень слуховой памяти зависит от уровня речевого развития: чем ниже речевое развитие, тем хуже слуховая память. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Недостаточность словесной памяти носит специфически речевой характер и по своему патологическому механизму первично связана с системным нарушением речи, но не с нарушением собственно мышления.

На процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и нарушения самоорганизации. Недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности приводит к проблемам в установлении причинно-следственных связей явлений, в формировании математических представлений, развитии логического мышления.

Задержка речевого развития также приводит к отставанию в развитии воображения. Обучающиеся с ТНР с трудом выполняют творческие задания. Рисунки таких детей отличаются бедностью замысла и содержания. Они плохо понимают переносные значения слов, метафор и испытывают трудности в составлении творческих рассказов.

У большинства детей с ТНР отмечаются нарушения в развитии двигательной сферы, т.е. общей и мелкой моторики (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении). Наибольшие трудности выявляются при выполнении упражнений для пальцев и кистей рук, сопровож-

дающихся словесной инструкцией.

Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в жалобах на головные боли, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким обучающимся трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Нестойкость интересов, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, трудности формирования саморегуляции и самоконтроля приводят к тому, что обучающиеся с ТНР уже на ранних этапах школьного обучения попадают в категорию стойко неуспевающих.

Тем не менее, интеграция детей с нарушенным речевым развитием в среду сверстников и успешное обучение не столь проблематичны по сравнению с обучающимися других категорий нарушений здоровья. Эта задача вполне выполнима при условии организации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи. Прежде всего, эти дети должны посещать дополнительные коррекционно-развивающие курсы, направленные на развитие познавательной сферы обучающихся, основных психических процессов, развитие навыков самоконтроля, общей и мелкой моторики, навыков речевого общения. Исправление речи требует систематических продолжительных занятий с логопедом, дефектологом и педагогом-психологом.

Успех коррекции во многом зависит от поддержания деятельности специалистов сопровождения школьными учителями и родителями. Для выявления основных проблем в обучении, учителю рекомендуется совместно с дефектологом и логопедом проводить анализ письменных работ обучающихся. Обычно при правильном педагогическом подходе дети с ТНР овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики.

При организации образовательного процесса для обучающихся, имеющих речевые нарушения, учитель должен соблюдать следующие требования:

- нельзя фиксировать внимание на дефекте речи («он говорит неправильно», «не говорите так, как он» и т.д.);
- отношение к обучающимся должно быть равным, спокойным, доброжелательным;
- в отношениях необходимо придерживаться позитивной модели,

подчеркивать успехи, значимые достижения;

- при общении говорить рекомендуется негромко, медленно, спокойно, мягко; не слишком быстро и не слишком эмоционально;
- на первых этапах включения в образовательный процесс стараться использовать в учебных заданиях просто построенные фразы, понятные обучающимся;
- стоит обратить особое внимание на развитие понимания текста задания (математической задачи, упражнения и т.д.);
- при постановке вопросов не использовать перефразирование – это может вызвать непонимание и замешательство;
- давать достаточное количество времени на осмысление вопроса и формулировку ответа;
- для подкрепления устных инструкций желательно использовать зрительную стимуляцию;
- в определенный отрезок времени на уроке рекомендуется давать только одно задание, чтобы обучающиеся могли его завершить;
- инструкции по выполнению заданий должны быть «пошаговыми», более подробными, чем для нормативно развивающихся одноклассников;
- необходимо увеличивать время на выполнение заданий или уменьшать объем выполняемого задания;
- на начальных этапах обучения необходимо мотивировать обучающихся с нарушениями речи к деятельности, требующей концентрации внимания и поощрять за ее выполнение;
- по согласованию со специалистами (логопедом, дефектологом) стимулировать обучающихся к вербальному общению во время урока и на переменах;
- нельзя допускать, чтобы одноклассники передразнивали речь обучающихся с ТНР.

Необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с ТНР. На начальных этапах обучения рекомендуется избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в речевое общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках возможностей ребенка с ТНР.

При организации образовательного процесса необходимо предусмотреть возможность модификации и адаптации учебной программы при изучении филологического и лингвистического курса, вариативность: взаимозаменяемость / сокращение / увеличение академического и социально значимых компонентов обучения, отдельных тематических разделов, учебных часов, реализацию кон-

центрического подхода к изучению учебного материала, для неоднократного повторения. Гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных тематических разделов предметных курсов, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий. В сложных случаях – выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве по согласованию с ПМПК и родителями обучающегося.

Применение в образовательном процессе наглядных методов обучения способствует формированию у детей с ТНР положительного эмоционального настроения, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации.

При организации практической деятельности обучающихся с ТНР необходимо первоначальное оречевление всех действий. Соблюдение определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Работа учащихся со схемами, алгоритмическими предписаниями, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения предметного содержания.

Специфика применения словесных методов обучения заключается в том, что на первых этапах они обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Одним из важнейших условий успешного обучения детей с нарушениями речи является активное вовлечение членов семьи в учебную и коррекционно-развивающую работу. Взаимопонимание, взаимная поддержка учителя и родителей – это путь к эффективному освоению обучающимися с ТНР образовательной программы и дальнейшей социальной адаптации.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Педагоги в своей практике нередко сталкиваются с проблемой, когда обучающийся часто имеет трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, порой совершенно не понимает, что говорит классу учитель, затрудняется при необходимости работать самостоятельно, на уроке не демонстрирует то, что мы понимаем как «внимание». Темп, работоспособность и продуктивность его деятельности в целом снижены, иногда неравномерны; часто имеет большую латентность в ответах, а иногда – наоборот – мгновенность, по сравнению с другими детьми. Затрудняется при необходимости отвечать у доски,

или с места, или, наоборот – письменно. Письменную речь часто может воспринимать легче, чем устную, лучше понимает материал, если он видит изображение. Данные особенности учебного поведения могут быть связаны с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Трудности и неудачи у такого ученика вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности. Нередко обучающийся демонстрирует обидчивость и «отличную память» на ситуации, вызвавшие обиду. Часто у ребенка отмечается недостаточная критичность, адекватность, в том числе в поведении, трудности анализа собственного поведения.

При включении обучающихся с РАС в среду массовой школы учителю-предметнику нужно быть очень терпеливыми и не торопить события. Важно, чтобы учащиеся заранее познакомились с педагогами, с классным кабинетом, выбрали себе место. До начала учебного года вместе с сопровождающим они должны походить по школе, определить, где и что находится – туалет, столовая, спортивный зал и т.п. Включение должно проходить постепенно: на первом этапе обучающиеся могут находиться в классе неполный день, один или несколько уроков (исходя из индивидуальных особенностей). Возможно пребывание на всех уроках, но ограниченного количества времени (10-15 мин), с наступлением утомления переходя в комнату психологической разгрузки и выполняя задания индивидуально. При таком режиме обучающиеся нуждаются в индивидуальном сопровождении.

Обучающиеся с РАС имеют трудности произвольной организации в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации и т.п.

Все это делает необходимым специальную работу по помощи в организации их жизни в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и их собственного поведения. Для каждого ученика должен разрабатываться индивидуальный режим учебной деятельности и отдыха.

Очень важно четко планировать деятельность ученика с расстройством аутистического спектра в течение урока. Четкие алгоритмы или стереотипы деятельности в процессе обучения позволяют ребенку с РАС легче адаптироваться. Это могут быть определенные опоры в виде расписаний, схем или планов деятельности. Их введение поможет учителю упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство обучающегося, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности. Расписание деятельности на уроке может располагаться сбоку от доски или на до-

полнительном стенде рядом с обучающимся (ребенок должен его хорошо видеть). Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к «списку» заданий.

Следует обратить внимание, что цель разработки визуальных расписаний должна быть тактично сообщена родителям и учащимся класса (возможно, сделать это лучше сможет педагог-психолог или дефектолог).

Еще одна проблема, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с РАС – это наблюдаемое поведение. На первый взгляд оно может восприниматься как простые капризы или непослушание. Но это далеко не всегда так, например, оно может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д.

Для того чтобы ученики быстрее привыкли школьным правилам, рекомендуется дополнительное обучение правилам поведения на уроке. Для начала, необходимо ввести общие правила для всего класса. Для этого надо продумать, какие правила вводить. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила. Необходимо продумать формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой и понятной. Желательно не использовать в формулировках частицу НЕ. Правило должно показывать «как нужно себя вести».

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра часто затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, что бы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают сбоку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи.

Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Например, при изучении нового термина

- произнося термин, покажите физически, с помощью муляжа или ре-

ального объекта;

- подкрепите таблички с подписями к объекту и еще раз покажите;
- замените объект рисунком, картинкой с подписью;
- замените рисунок схематическим изображением,
- оставьте только табличку с термином.

Недостаточная способность к обобщению вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, вследствие чего они могут восприниматься изолированно. Поэтому ребенку необходимо наглядно показывать, как одно понятие связано с другим. Соединяйте абстрактные понятия с образами или символами и показывайте связи между образами (понятие «вверх» – нарисовать стрелку «вверх» и показать жестом; понятие «вниз» – нарисовать стрелку «вниз» и показать жестом).

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра необходимо специально адаптировать тексты:

- упрощение предложений поможет обучающимся с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке;
- рекомендуется так же дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов;
- для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;
- часть текстов по истории, биологии, географии можно давать для проработки через поиск информации в интернете, просмотр учебных роликов;
- всю дополнительную информацию, возможно, преподносить в виде заданий для подготовки докладов, проектов и презентаций.

Трудность понимания устной и письменной речи, а так же буквальность интерпретаций может приводить к искаженному восприятию обучающимися услышанного и прочитанного, поэтому на уроке рекомендуется:

- говорить ровным спокойным тоном;
- не говорите слишком быстро или слишком эмоционально;
- при постановке вопроса не использовать перефразирование – это может вызвать замешательство;
- давать обучающемуся достаточное количество времени на осмысление вопроса и формулировку ответа;
- избегать ироничных или идиоматических выражений.

Учитывая пониженную выносливость в общении, необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с расстройством аутистического спектра. Рекомендуется

избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках способностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

На данный момент существует достаточное количество специальных учебных пособий, приспособленных для детей с различными трудностями обучения. В ряде случаев для обеспечения успешности обучения рекомендовано использование специализированных учебников. Большинство тем в таких учебниках совпадает с общеобразовательной программой, что дает возможность выполнять задания одновременно со всеми детьми класса и давать задания на дом.

Несмотря на внешнее отсутствие потребности в коммуникации, такой обучающийся нуждается в частом и позитивном, без иносказаний и метафор одобрении его деятельности.

Обращаем внимание: если обучающийся с ОВЗ испытывает стойкие проблемы с освоением предметного содержания, необходимо собрать школьный консилиум, обсудить основные проблемы со специалистами психолого-педагогического сопровождения (школьным психологом, логопедом, дефектологом). Администрация школы по результатам консилиума может рекомендовать родителям прохождение ПМПК и перевод ребенка на освоение адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) с учетом его индивидуальных особенностей. Если обучающийся не осваивает данный вариант адаптированной программы необходимо повторное прохождение ПМПК и изменение варианта АООП. Чтобы специалисты ПМПК смогли правильно подобрать вариант адаптированной программы, сведения предоставляемые школой (характеристика ребенка, табель) должны быть объективны и соответствовать реальным достижениям ребенка.

Обучение ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не может осуществляться в соответствии с программой для учащихся с сохранным интеллектом. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями предусмотрена адаптированная основная образовательная программа (<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/>)

Образовательные результаты и условия их достижения представлены в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (<http://fgos.ru/>).

Список источников

1. Журавлев, Д. Проблема школьной неуспеваемости: как ее решать // Народное образование. 2004. – № 9. – С.100–108.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
3. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
4. Маркова, А.К., Матис, Т.А, Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Менчинская, Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
6. Н.П. Локалова. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, прихотпрофилактика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
7. Рогова И.Н. Методика организации работы со слабоуспевающими учениками в процессе обучения физике // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-organizatsii-raboty-so-slabouspevayushchimi-uchenikami-v-protsesse-obucheniya-fizik#ixzz48KJu2tp2>
8. Славина, Л.С. Трудные дети / Под редакцией В. Э. Чудновского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 447 с.
9. Усова А.В. Формирование у учащихся общих учебно - познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. – Челябинск, 1997.
10. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения Текст. / А.В. Усова. 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ун-та РАО, 2007. – 310 с.

Словарь

Неуспеваемость – более низкий по сравнению с предусмотренным образовательными программами уровень освоения обучающимися содержания образования. В связи с тем, что в структуру образовательных результатов включаются ряд действий, не подлежащих формальной оценке (например, личностные результаты), неуспеваемость нельзя отождествлять с наличием неудовлетворительных отметок. Неуспеваемость представляет собой явление более широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры обучающихся.

Неуспевающие обучающиеся (школьники) – обучающиеся, образовательные результаты которых соответствуют пониженному и низкому уровню освоения образовательных результатов.

Слабоуспевающие обучающиеся – обучающиеся, отличающиеся слабой успеваемостью, имеющие недостаточные знания и умения по всем или отдельным предметам. Во многих источниках термины «слабоуспевающие» и «неуспевающие» рассматриваются как синонимы.

Интеллектуальная пассивность – это сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания и проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных заданий. Когнитивная сфера – система познавательных процессов, обеспечивающая переработку (преобразование, хранение и воспроизведение) поступающей информации.

Обучаемость – способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности).

Обученность – система знаний, умений и навыков, соответствующая ожидаемому результату обучения. Основные параметры обученности определяются образовательными стандартами.

Педагогическая запущенность – отклонение от нормы в поведении и учебной деятельности учащегося, обусловленное недостатками воспитания и обучения.

Трудности в обучении – субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями обучающегося.

Приложение

Приложение 1

Обучающиеся с гиперактивностью и синдромом дефицита внимания

Особую группу школьников с недостатками в развитии произвольно-регуляторной сферы составляют дети без выраженных органических повреждений мозга, но характеризующиеся повышенной двигательной и вербальной активностью, импульсивностью поведения, невозможностью длительного сосредоточения внимания. Это дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). По разным данным, таких детей от 3,5 до 9%, что является достаточно высокой распространенностью; гиперактивных мальчиков больше, чем девочек (22 и 10%). В массовом школьном обучении такие обучающиеся воспринимаются учителями как недисциплинированные, однако при внимательном рассмотрении оказывается, что их недисциплинированность носит болезненный характер.

Внешне поведение гиперактивного ребенка состоит в том, что он никогда не сидит долго на одном месте, без причины вскакивает из-за стола, размахивает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется над каждым пустяком, постоянно разговаривает, не обращает внимания на замечания учителя. На уроках он с трудом дожидается своей очереди, чтобы ответить, перебивает других, не выслушивает до конца вопросы, отвечает на них невпопад. Гиперактивный ученик не может долго заниматься одним делом, часто конфликтует с одноклассниками, берет без спроса чужие вещи, шумит в классе, отвлекает окружающих.

Трудности в обучении у гиперактивных школьников обусловлены не их низкими учебными способностями, поскольку часто такие дети характеризуются хорошим уровнем интеллектуального развития. Главная их проблема состоит в том, что они не могут сами организовать и завершить свою работу, из-за трудностей с сосредоточением внимания предметные умения формируются у них значительно хуже, что само по себе создает определенные трудности в обучении, письменные работы выполняются ими неряшливо из-за отсутствия усидчивости, с ошибками из-за невнимательности. Другими словами, эти дети имеют трудности в осуществлении саморегуляции, проявляющегося в затруднении осуществления как процесса самоконтроля, так и сдерживающих влияний со стороны своей двигательной системы.

Непосредственной причиной гиперактивности и нарушения внимания называют минимальные мозговые дисфункции (ММД), то есть множество микрорповреждений мозговых структур, возникающих вследствие мозговой травмы,

асфиксии новорожденных и др.

С возрастом проявления гиперактивности постепенно уменьшаются, а к 12–14 годам почти исчезают, но некоторая суетливость, импульсивность реакций остается. Дефицит же внимания сохраняется практически на всю жизнь.

Диагностика СДВГ базируется на ряде критериев. Для постановки диагноза необходимо наличие:

1) *шести или более из перечисленных симптомов невнимательности*, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум шести месяцев и не соответствуют возрастной норме.

1. Часто неспособен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.

2. Обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.

3. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

4. Часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).

5. Часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.

6. Обычно избегает вовлечения в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).

7. Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, школьные принадлежности, книги, рабочие инструменты).

8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.

9. Часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях;

2) *шести или более из перечисленных симптомов гиперактивности и импульсивности*, которые сохраняются на протяжении по меньшей мере шести месяцев и не соответствуют возрастной норме.

Гиперактивность

1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.

2. Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.

3. Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, крутится, пытается куда-то залезть.

4. Обычно не может тихо, спокойно заниматься чем-либо на досуге.
5. Часто находится в постоянном движении.
6. Часто бывает болтливым.

Импульсивность

7. Часто отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.
8. Обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.
9. Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

А.К. Осницкий.
Саморегуляция деятельности школьника
и формирование активной личности¹

Диагностика свойств саморегуляции

С целью диагностики свойств саморегуляции нами был разработан соответствующий опросник. Опросник явился достаточно эффективным и не требующим специального аппаратного обеспечения средством получения информации об особенностях программирования испытуемыми своих усилий.

Опросник рассчитан на решение ряда задач:

- 1) определение сформированности и обеспеченности отдельных звеньев в системе регуляции;
- 2) определение целостных функциональных свойств саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, устойчивость, детализация, привычность, практичность, субъектная оптимизированность, осознанность);
- 3) определение динамических свойств саморегуляции (уверенность, инициативность, осторожность, пластичность, практическая реализуемость в противовес лишь мысленным намерениям);
- 4) определение личностно-стилевых качеств регуляции (критичность, автономность, ответственность, воспитуемость).

Опросник «Саморегуляция»

(Каждое из оцениваемых свойств регуляции эксперт должен оценить, выбрав один из четырех вариантов: «Да», «Пожалуй, да», «Пожалуй, нет», «Нет». По тому же опроснику проводится самооценка учащихся. В итоге для каждого учащегося в классе получается перечень оценок свойств его регуляции, которые можно сопоставить с результатами самооценки. Объектом педагогической работы должны стать те свойства саморегуляции, по которым совпадают отрицательные оценки экспертов и учащихся, а также все случаи расхождения оценок и самооценок).

¹ В кн.: *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6. — М.: Знание, 1986. — С. 39–40, 73–78.

Опросник «Саморегуляция»

Свойство регуляции	Характеристика свойства	Да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Нет
1. Целеполагание	Способен приниматься за дело без напоминаний				
	Планирует, организует свои дела и работу				
	Умеет выполнить порученное задание				
	Не выполняет заданий оттого, что отвлекается				
2. Моделирование условий	Хорошо анализирует условия				
	Учитывает возможные трудности				
	Умеет отделять главное от второстепенного				
3. Программирование действий	Чаще всего избирает верный путь решения задачи				
	Правильно планирует свои занятия и работу				
	Пытается решить задачи разными способами				
4. Оценивание результатов	Сам справляется с возникающими трудностями				
	Редко ошибается, умеет оценить правильность действий				
	Быстро обнаруживает свои ошибки				
5. Коррекция результата и способа действия	Быстро находит новый способ решения				
	Быстро исправляет ошибки				
	Не повторяет ранее сделанных ошибок				
6. Обеспеченность регуляции в целом	Продумывает свои дела и поступки				
	Хорошо справляется с трудными заданиями				
	Справляется с заданиями без посторонней помощи				
	Часто поступает необдуманно, импульсивно				
	Не справляется с заданием без напоминаний и помощи				
7. Упорядоченность деятельности	Любит порядок				
	Заранее знает, что будет делать				
	Аккуратен и последователен				
8. Детализация регуляции действий	Продумывает все до мелочей				
	Ошибается чаще из-за того, что смысл задания в целом не понят, хотя все детали продуманы				
	Старателен, хотя часто не выполняет заданий				
	Ограничивается лишь общими сведениями, общим впечатлением				
	Ошибается чаще из-за того, что не продуманы мелочи, детали				
	Не очень старателен, но задания вы-				

	полняет				
9. Осторожность в действиях	Долго готовится, прежде чем приступить к делу				
	Избегает риска				
	Сначала обдумывает, потом делает				
	Приступает к делу без подготовки				
	Часто рискует, ищет приключений				
	Сначала сделает, потом подумает				
10. Уверенность в действиях	Решения принимает без колебаний				
	Уверенный в себе				
	Действует решительно, настойчив				
	Часто сомневается в своих силах				
	Нерешителен, небольшие помехи его останавливают				
11. Инициативность в действиях	Предприимчивый, решительный				
	Активный				
	Ведущий				
	Нерешительный				
	Вялый, безучастный				
	Ведомый				
12. Практическая реализуемость намерений	Реализует почти все, что планирует				
	Начатое дело доводит до конца				
	Предпочитает действовать, а не обсуждать				
	Задумывает много, а делает мало				
	Предпочитает обсуждать, а не действовать				
13. Осознанность действий	Обдумывает свои дела и поступки				
	Анализирует свои ошибки и неудачи				
	Планирует дела, рассчитывает свои силы				
	Действует без раздумий, «с ходу»				
14. Критичность в делах и поступках	Прислушивается к замечаниям				
	Редко повторяет одну и ту же ошибку				
	Знает о своих недостатках				
15. Ориентированность на оценочный балл	На что согласен, когда нужно спешить по своим делам: «3»; «4»; «5».				
	На что претендует в своих самооценках: «3»; «4»; «5»				
16. Ответственность в делах и поступках	Всегда проверяет правильность работы				
	Старается довести дело до конца				
	Старается добиться лучших результатов				
	Результат неважен, лишь бы поскорее закончить работу				

17. Автономность или зависимость в действиях	Действует самостоятельно, мало советуясь с другими				
	Предпочитает справляться с трудностями сам				
	Может принять независимое от других решение				
	О его трудностях и делах знают почти все				
	Всегда надеется на друзей, на их помощь				
	Действует по принципу: как все, так и я!				
18. Гибкость, пластичность в действиях	Любит перемену в занятиях				
	Легко переключается с одной работы на другую				
	Хорошо ориентируется в новых условиях				
19. Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий	Аккуратен				
	Внимателен				
	Усидчив				
20. Практичность, устойчивость в регуляции действий	С неудачами и ошибками обычно справляется				
	Неудачи активизируют его				
	Старается разобраться в причинах неудач				
	Ошибку может исправить, если его успокоить				
	Неудачи быстро сбивают с толку				
	Равнодушен к причинам неудач				
21. Оптимальность (адекватность) регуляции усилий	Умеет мобилизовать усилия				
	Взвешивает все «за» и «против»				
	Старается придерживаться правил				
22. Податливость воспитательным воздействиям	Всегда считается с мнением других				
	Его нетрудно убедить в чем-то				
	Прислушивается к замечаниям				

Приложение 3.

Анкета

(анализ причин неуспеваемости обучающихся)

1. Фамилия, имя ученика _____
_____ класс _____

2. Состояние здоровья:

- Слабое
- Удовлетворительное
- Хорошее

3. Успеваемость в начальной школе и в последующих классах, повторные годы обучения

4. Предметы, по которым возникла неуспеваемость:

- 1) _____
2) _____
3) _____

5. Причины неуспеваемости по мнению учителя:

- 1) _____

2) _____

3) _____

6. Причины неуспеваемости по мнению ученика:

- 1) _____

2) _____

3) _____

7. Причины неуспеваемости по мнению родителей (законных представителей):

- 1) _____

2) _____

3) _____

8. Знание учеником критериев оценивания _____

9. Понимание изучаемого материала на уроках

- Умение концентрировать внимание _____
- Оперативное (быстрое) запоминание _____
- Умение повторить изложенное _____
- Умение самостоятельно выполнять задания на уроках _____

10. Уровень развития учебных умений:

- Чтение _____
 - Письмо _____
 - Счет _____
 - Речь _____
 - Понимание прочитанного _____
 - Умение преобразовать учебную информацию (выделение главного, систематизация, составление моделей информации) _____
-

- Владение общеучебными действиями _____
 - Владение приемами развития памяти _____
 - Уровень ответов без конспектов _____
 - Владение методами выполнения творческих заданий (сравнение, определение причин и следствий, взаимосвязь, планирование деятельности) _____
-

11. Посещение дополнительных занятий:

- По предметам _____
- Виды учебной деятельности на занятиях _____
- Самостоятельные дополнительные занятия _____

12. Выполнение домашних заданий:

- Частота выполнения домашних занятий _____
 - Причин отсутствия домашних занятий _____
 - Последовательность выполнения домашних заданий _____
-

- виды учебной деятельности, которые вызывают затруднения _____
-

- виды помощи при выполнении домашнего задания _____
-

13. Дополнительные занятия в каникулярное время:

- Предметы _____
- Виды занятий _____

Приложение 4

План индивидуальной работы с неуспевающими обучающимися

Ф.И.О. учителя _____

Фамилия, имя обучающегося _____

Класс _____

Предмет _____

Пробелы в знаниях уч-ся (тема, проблема) _____

Планируемые мероприятия. Сроки их реализации.

1.	Индивидуальные дополнительные занятия.	Тематика занятий.	Дата Сроки
2.	Дифференцированные задания.	Указать методическое пособие.	
3.	Дифференцированный контроль знаний.	Темы.	
4.	Работа с тетрадью.		
5.	Консультации для родителей.	Тема.	
6.6.			
6	Создание ситуации успеха на уроке		

Индивидуальная карта неуспевающего обучающегося

Фамилия, имя обучающегося _____

Класс _____

Предмет _____

Причина неуспеваемости _____

Учитель _____

[illegible]

Динамика успеваемости по результатам индивидуальной работы

[illegible]

Маршрутная план-карта изучения темы

Фамилия, имя обучающегося _____

Класс _____ Дата _____

Тема _____

Наиболее интересные для себя познавательные вопросы или проблемы изучаемой темы: _____

Цели изучения темы: _____

Планируемые результаты изучения темы:

Я узнаю	Я научусь (смогу сделать)
Предметные результаты	
Личностные результаты	
Коммуникативные результаты	

Критерии достижения результатов:

Предметных: _____

Личностных: _____

Коммуникативных: _____

Сроки выполнения заданий для самостоятельной (домашней) работы:

Название подтемы	№№ заданий	Сроки выполнения (даты)

Формы самооценки достижений (тест самоконтроля, эссе, составление обобщающей таблицы по теме, презентация по теме, другое) _____

Планируемая победа над собой:

В новом виде деятельности: _____

В групповой работе: _____

В самостоятельной работе: _____

Личное открытие: _____

**Аналитическая справка учителя-предметника
по работе с неуспевающим обучающимся**

Фамилия, имя учащегося _____

Класс _____

Дата рождения _____

Предмет, по которому учащийся не успевает _____

Учитель _____

Неуспеваемость/неаттестация

Четверть	Текущие отметки	Отметки за к/р	Пропуски занятий	
			по болезни	необоснованные

Причины неуспеваемости:

1. Личностный уровень

Особенности личностного и социального развития:

- ❖ самооценка (завышенная, заниженная, адекватная)
- ❖ положение в коллективе (наличие друзей среди одноклассников, взаимоотношения с соседом по парте, конфликты в классе)
- ❖ особенности учебной мотивации

2. Метапредметный уровень

Недостаточный уровень развития следующих универсальных учебных действий:

2.1. Регулятивные УУД:

- ❖ Умение планировать последовательность учебных действий по заданному образцу в соответствии с поставленной задачей.
- ❖ Умение оценивать учебные действия по образцу, применяя различные критерии оценки.
- ❖ Умение осуществлять самостоятельный контроль за учебной деятельностью.

2.2. Познавательные УУД:

- ❖ Умение осуществлять по образцу логическое действие «анализ» с выделением существенных и несущественных признаков.
- ❖ Умение осуществлять по образцу логическое действие «синтез».
- ❖ Умение осуществлять по образцу логическое действие «сравнение» по заданным и самостоятельно выбранным критериям.
- ❖ Умение осуществлять по образцу логическое действие «классифи-

кация» по заданным и самостоятельно выбранным критериям.

- ❖ Умение осуществлять по образцу логическое действие «обобщение».
- ❖ Умение устанавливать по образцу причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений.
- ❖ Умение строить простые умозаключения по аналогии.

2.3. Коммуникативные УУД:

- ❖ Умение сознательно строить речевое высказывание в соответствии с задачами речевой коммуникации.
- ❖ Умение формулировать точку зрения.
- ❖ Умение задавать вопросы для получения от партнера по коммуникации необходимых сведений.

3. Предметный уровень

Наличие пробелов в знаниях по следующим темам:

3.1. Текущий учебный период:

3.2. Предыдущий учебный период:

Меры, предпринятые по преодолению учебных затруднений:

❖ организован дифференцированный подход к учащемуся во время урока _____

❖ организованы дополнительные занятия _____

❖ назначены предметные консультации _____

❖ составлен график сдачи пропущенных или неусвоенных тем _____

❖ предложены индивидуальные домашние задания _____

❖ предложены индивидуальные учебные задания, направленные на формирование недостаточно развитых УУД _____

❖ получены консультации специалистов (психолога, логопеда, социального педагога) _____

❖ получены консультации методиста _____

Информирование родителей (законных представителей) о сложившейся учебной ситуации осуществлялось через:

❖ дневник учащегося (регулярно выставляются текущие отметки, есть записи о невыполненных заданиях и сроках их пересдачи, времени проведения предметных консультаций, замечания);

❖ электронный дневник (регулярно выставляются текущие отметки, есть личные комментарии учителя для родителей);

❖ классного руководителя;

❖ приглашение родителей (на консультацию) для беседы с учителем-предметником;

❖ приглашение родителей на беседу с завучем.

Подпись учителя _____

Для заметок

Авторы-составители:
Буренина Елена Евгеньевна
Цыганкова Полина Владимировна
Шаталова Ольга Алексеевна

**СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
В 5–9 КЛАССАХ**

Подписано в печать 27.09.2018 г. Бумага офсетная.
Формат 60х84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 5,25
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а