

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Нейропсихологический подход к коррекции отклоняющегося развития

Нейропсихология занимает важное место в ряду дисциплин, обращенных к проблеме нормального и отклоняющегося онтогенеза. Нейропсихологический анализ опирается на представления о системной динамической локализации высших психических функций (А. Р. Лурия).

В настоящее время нейропсихология распространяется на новые практические области, включая помощь детям с трудностями обучения, с задержками психического развития, детям с генетическими заболеваниями, ДЦП, аутизмом, а также детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В работе с детьми, имеющими нарушения развития, нейропсихологический метод позволяет оценить степень несформированности той или иной психической функ-

ции, выявить слабые и, что особенно важно, сохранные звенья психических функций, возможности компенсации дефекта (Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Н.Г. Манелис).

Наиболее прогностически ценным в детской нейропсихологической диагностике является качественный анализ не отдельных психических процессов, а базисных «сквозных» механизмов высших психических функций¹ (ВПФ), без которых невозможно как развитие отдельных функций, так и выстраивание их взаимосвязей.

Специалист проводит обследование ребенка, выясняет состояние психической сферы (характер развития и уровни функционирования психических процессов, соответствие развития психической сферы биологическому возрасту), какие звенья высших психических функций развиты у него хорошо, сильно, а какие — более слабо, и за счет чего имеются те или иные трудности обучения. При этом применяются как традиционные методики диагностического характера (функциональные пробы, тесты), так и методы наблюдения, включающие анализ деятельности ребенка и наблюдение за ним во время различных занятий.

¹ Понятие «высшие психические функции» (ВПФ) введено советским психологом Л.С. Выготским. К ВПФ относятся восприятие, память, мышление, внимание. При этом надо различать физический слух, зрение и т.д. (не являющиеся ВПФ) и активное восприятие, требующее от нас также и анализа получаемой информации, соотнесения ее с предыдущим опытом; также к ВПФ относится не любая память, а только произвольные ее формы, когда человек ставит себе задачу что-либо запомнить и в нужный момент воспроизвести,— для этого он использует специальные средства (мнемонические техники).

*Общие принципы
нейропсихологического подхода
к работе с детьми*

— Необходимо знать и учитывать логику нормального онтогенеза¹: в патологии нет ничего, чего бы не было в норме.

— Для профилактики дезадаптации важна более ранняя диагностика и коррекция базовых функций.

— У детей мозг находится в процессе формирования, поэтому патологические условия развития приводят у них к возрастной незрелости, несформированности, атипичному развитию, в то время как у взрослых при поражении аналогичных отделов нервной системы наблюдается распад, нарушение сложившейся функции.

— Недостаточно сформированные у дошкольников составляющие психической деятельности оказываются наиболее уязвимыми в условиях, требующих мобилизации психической активности в связи с адаптацией к новым требованиям (начало посещения дошкольного или школьного учреждения, смена ведущей деятельности).

— Выявление не актуального уровня знаний и умений, а соотношения базовых патогенных факторов и сохранных звеньев психической деятельности.

— В силу сложности своего строения психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохранные составляющие. Также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию

¹ Онтогенез — индивидуальное развитие человека, начиная с рождения. Психические функции в своем развитии проходят ряд обязательных последовательных этапов. При нарушениях развития ребенка происходит искажение прохождения этих этапов.

необходимо строить как переструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохраненные звенья.

— Нужно учитывать социальные условия развития ребенка: особенности среды (сенсорно-обедненная или обогащенная), стиль воспитания, степень поощрения собственной инициативы ребенка в семье, востребованность той или иной функции.

Практика применения нейропсихологического подхода показывает, что он является адекватным и для анализа психического развития детей с тяжелыми нарушениями онтогенеза. Когда невозможно полное обследование ребенка, применяется направленное наблюдение за его поведением в свободной ситуации, игре. Для специалиста важны не столько актуальные умения и знания, которыми владеет ребенок, сколько его возможности, состояние психических функций, способы осуществления тех или иных операций. Необходимо исследовать зону ближайшего развития, учитывая возрастные особенности функционирования психики ребенка (Л.С. Выготский).

Важным моментом является также подробный анализ анамнестических данных. Со слов родителей специалист получает информацию об особенностях протекания беременности, о заболеваниях, перенесенных матерью в этот период и ребенком в раннем детстве, о хронических заболеваниях, которыми страдают члены семьи ребенка. Важно выявить особенности раннего развития ребенка, последовательности и сроков появления основных двигательных и социальных навыков, речевого развития. Анамнестические данные дополняются результатами наблюдения психолога за ребенком: он оценивает уровень активности, стиль поведения, умения и интересы в настоящий момент.

Важно заметить, что, работая с ребенком с тяжелыми нарушениями развития, нельзя сделать вывод о состо-

янии ребенка после первой встречи. Ребенок может не продемонстрировать все свои возможности (в этом причина частых случаев гипердиагностики), с другой стороны, специалист может не увидеть всех существующих проблем. Необходимо провести несколько встреч для того, чтобы определить, что именно нарушено у ребенка. Неспособность ребенка выполнить предложенное задание может быть обусловлена разными причинами: например, возможно снижение общей активности, не позволяющее ребенку долго концентрироваться на задании, в другом случае страдает зрительное восприятие, и ребенок не может правильно опознать предлагаемые ему картинки и т. д. В каждом из этих случаев коррекционная работа будет строиться по-разному.

Поскольку при тяжелых нарушениях развития мозг изначально формируется в дефицитарных условиях, практически у всех таких детей страдают функции, связанные с левым полушарием, т.е. речь, произвольная регуляция деятельности. Однако, эти нарушения носят вторичный характер по отношению к недостаточности функционирования стволово-подкорковых структур и правого полушария мозга (А.В. Семенович). Таким образом, коррекционная работа начинается с воздействия именно на эти зоны мозга. В отличие от традиционных дефектологических подходов, использующих произвольное выполнение ребенком заданий, работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, предполагает акцент на произвольные виды деятельности — игру, движение и т.п.

На основании системного анализа полученных данных разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения для конкретного ребенка. В зависимости от особенностей строения ВПФ определяются направления работы по развитию психических функций, обучению ребенка в условиях нарушенного развития.

Программа строится на основе представления о трех функциональных блоках мозга (согласно концепции А.Р. Лурии)¹. Для работы с каждым функциональным блоком подбираются соответствующие приемы и методы коррекции. Важное место отводится формированию межполушарного взаимодействия, необходимого для успешного протекания любого психического процесса.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми нарушениями развития начинается с формирования базовых систем: нормализации общей активности (повышения ее уровня, упорядочивания), развития эмоциональной сферы, движения и т. п. Развитие познавательных функций целесообразно начинать с работы на произвольном уровне.

Работа с ребенком, имеющим тяжелые нарушения развития, происходит в разных направлениях. Для развития каждого процесса ставятся определенные задачи, в решение которых включаются различные специалисты: игровые и арттерапевты, двигательные, музыкальные терапевты, массажисты и т. д. Помимо увеличения и упорядочивания общей активности ребенка, развития его взаимодействия с педагогом, на этих занятиях могут решаться

¹ Для анализа механизмов протекания психических функций А.Р. Лурия выделяет 3 блока мозга. 1-й блок — энергетический — обеспечивает поддержание оптимального уровня бодрствования и тонуса, готовность к приему и переработке информации, контролю и коррекции деятельности. 2-й блок обеспечивает процесс приема, переработки и хранения информации. 3-й блок мозга обеспечивает процессы программирования, контроля и регуляции деятельности. Согласованная работа всех трех блоков мозга обеспечивает нормальное протекание психической деятельности человека.

задачи по развитию зрительного, слухового, тактильного восприятия, двигательной и опто-моторной координации, коррекции динамической (темповой) составляющей психической деятельности, формироваться представления о форме, количестве и т.д., что составляет основу для развития в дальнейшем речи, различных видов деятельности, произвольности.

В процессе реализации программы дети обязательно курируются неврологом и (или) психоневрологом. Причем врачебный контроль осуществляется как путем направленного неврологического (психиатрического) обследования, так и в процессе наблюдения врачом за ребенком на занятиях. Врач вместе с педагогами, работающими с ребенком, определяет структуру нарушения психической сферы ребенка, участвует в составлении программы коррекционной работы. При необходимости он может назначить ребенку медикаментозную терапию, курс массажа, посещение бассейна, специальную диету (в некоторых случаях такие нагрузки ребенку противопоказаны, так как могут спровоцировать эпилептические приступы, соматические заболевания). По результатам врачебного контроля педагоги снижают или увеличивают ребенку нагрузку, заменяют занятия, требующие высокой произвольности, на менее произвольные виды деятельности (игровые занятия). Все это позволяет гибко корректировать индивидуальную программу для ребенка, не нарушая при этом целостность процесса.

Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Работа предполагает последовательное прохождение ряда этапов, соответствующих закономерностям развития каждой психической функции в онтогенезе. Время перехода

к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений. В некоторых случаях возможна отрицательная динамика развития (например, после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях ребенок теряет приобретенные навыки) — тогда так же, как и на начальном этапе работы, необходимо еще раз вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу и повторно освоить незакрепившуюся деятельность.

Принципы построения коррекционной, развивающей работы с детьми

1. Основной принцип: **коррекция — это не обучение**, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения, — зрительного восприятия, пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т.д. При своевременно начатой работе коррекция предшествует обучению, однако это бывает не всегда. В некоторых случаях от ребенка требуется усвоение навыков, к которым он еще не готов (например, несмотря на существующие нарушения он ходит в детский сад и должен осваивать общую программу), — тогда коррекция и обучение происходят одновременно, и специалист, ведущий коррекционно-развивающую работу, учитывает те требования, которые предъявляются ребенку в другом детском учреждении. Здесь важно установить контакт с воспитателями детского сада, объяснить им проблемы ребенка, вместе определить особенности работы с ним.

2. **Базовые системы связаны** не только с познавательной, но и с **личностной сферой** ребенка. Для успешного обучения необходимо создать систему мотивов, интересов и потребностей, что обеспечивает последующее усвоение знаний.

3. Перед началом коррекционной работы необходимо оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует биологическому **возрасту ребенка**¹. Нельзя сформировать то, к чему еще не готовы мозг и организм в целом.

4. **Постепенное введение новых видов деятельности.** Ребенку легче осуществлять знакомые и доступные ему виды деятельности. Осваивать новое умение ребенку с нарушениями развития нелегко. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом и только после нескольких занятий решается сам осуществить какое-либо действие с помощью взрослого.

Развитие ребенка проходит ряд последовательных этапов. Каждая стадия развития создает предпосылки для нормального освоения последующего этапа. Поэтому, если у ребенка имеются проблемы в развитии речевых и познавательных функций, то чаще всего надо начинать работать не с этим уровнем, а создать предпосылки для его нормального формирования, т. е. работать с нижележащими, базовыми уровнями (уровень психической активности, эмоциональная, сенсорная, двигательная сферы). К

¹ **Возрастные нормы** функционирования различных психических процессов:

- предметное восприятие — к 3–4 годам;
- звукоразличение — к 2–4 годам;
- пространственные представления в движении — 6–7 лет, в символическом пространстве — 7–9 лет;
- саморегуляция и контроль — в основном к 14 годам, окончательно — к 21.

сожалению, часто при речевых нарушениях ребенка сразу отдают на занятия к логопеду, ставят звуки и т.п., и эта работа не дает выраженного результата.

В работе мы неоднократно замечали, что эти трудности бывают связаны с, казалось бы, далекими от речи процессами. Например, ребенок плохо чувствует свое тело, недостаточно координирован в движении, и при этом его речь нечеткая, неплавная, с элементами дизартрии. Это пример того, как нарушение двигательной сферы может повлечь за собой слабость тонкой моторики и артикуляционного аппарата. Таким образом, эффективная работа в данном случае предполагает начало занятий именно с развития крупной моторики.

Недостаточность пространственных представлений может приводить к трудностям координации, пространственным страхам (ребенок боится того, что он не видит — за спиной, за углом), трудностям формирования навыков самообслуживания (он не чувствует, как держать ложку, как одеваться) и т.д. В этом случае начинать работу нужно с формирования у ребенка представлений о пространстве, о собственном теле, и уже на этой основе возможно развитие необходимых навыков.

Также часто у детей отмечаются нарушения процесса интеграции отдельных психических функций в целостные функциональные системы. С этим связаны многие трудности в обучении. Поэтому на занятиях необходимо активизировать и связывать между собой разные сенсорные системы (зрительную, слуховую, тактильную) через эмоциональные переживания. Например, при изучении букв мы ощупываем буквы, сделанные из различных материалов, ходим по букве, нарисованной на полу, складываем их из частей, дорисовываем, раскрашиваем разными цветами, при этом занятия эмоционально насыщены, интересны ребенку.

Онтогенез познавательной сферы

Познавательная сфера ребенка начинает свое формирование с самых первых дней его жизни. Прежде всего, ребенок включен в домашнюю ситуацию, в которой он получает множество ощущений: его кормят, он ощущает разнообразные прикосновения к своему телу, видит людей и предметы, слышит разные бытовые, природные шумы и голоса.

Известно, что психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды происходит неравномерно. Так, например, развитие двигательной сферы ребенка наиболее интенсивно происходит в возрасте до 1,5–2 лет: он учится манипулировать с предметами, управлять своим телом в пространстве (переворачивается со спины на живот и обратно, ползет, учится сидеть, стоять, ходить). Речевое развитие более активно происходит после 1,5 лет — ребенок накапливает словарь, осваивает фразовую речь, наступают периоды словотворчества, вопросов и т.д.

Для каждой психической функции существует сензитивный возраст, когда она наиболее усиленно развивается. Сформировавшись, каждая психическая функция становится основой для развития других психических функций.

Развитие познавательных функций в условиях различных коррекционных сред

Коррекционно-развивающие занятия

Для любого занятия важно установление доброжелательных отношений между ребенком и педагогом, заинтересованность обоих участников процессом. Это создаст предпосылки к тому, чтобы ребенок активно наблюдал за действиями педагога, подражал ему и выполнял необходимые задания. Важный принцип работы — активное

участие ребенка, создание мотивации для того, чтобы он начал осваивать новые виды деятельности, которые он может выполнять пока только с помощью взрослого.

Занятия по сенсорному развитию

Недостаточное развитие чувствительности, ощущений собственного тела может проявляться в поведении по-разному. У одного ребенка дефицит ощущений приводит к инактивности, он не знает, как обращаться с собственным телом, каким образом можно, например, поменять положение, освободить затекшую ногу, выбраться из-под одеяла, достать игрушку и т.д. Со стороны это может выглядеть как нарушение двигательной сферы, часто таким детям ставят диагноз «детский церебральный паралич» и т.п. На самом деле истинно двигательных нарушений здесь нет.

В другом случае, наоборот, наблюдается повышенная активность: ребенок бегает по комнате, залезает на мебель, хватается разные предметы и при этом не получает адекватного «ответа» на свои действия. Он может сильно удариться или схватить горячий предмет и, не заметив этого, не отреагировать адекватным образом (например, не отдергивает руку). Иногда реакция на боль у такого ребенка бывает сильно отсрочена. Не чувствуя боли, ребенок не может предвосхитить опасные события и, таким образом, не учится, как обычный ребенок, что нельзя трогать горячее, хватать острый ножик и т.д. Он не соизмеряет свои движения с препятствиями на пути и постоянно ударяется, спотыкается, набивает шишки.

Часто недостаточная чувствительность приводит к «пространственным» страхам из-за неисследованности пространства (ребенок не прослеживает, откуда появляется и куда исчезает тот или иной предмет, пугается неожиданных изменений).

Также у детей можно наблюдать и обратное нарушение — гиперчувствительность. В этом случае тоже изменяется поведение ребенка, он не знает, как двигаться, чтобы избежать неприятного прикосновения. Часто ему неприятна обычная одежда, которую другие дети просто не замечают (свитер кажется ему колючим, резинка сильно сдавливает тело и т. д.). Ребенок стремится снять одежду, не хочет одеваться, устраивает истерики. При этом окружающим кажется, что ребенок избалован, упрям.

Занятия по сенсорному развитию назначаются ребенку, недостаточно ощущающему свое тело, неадекватно реагирующему на раздражители (ребенок боится прикосновений, брезглив, не выносит попадания краски на руки, громких звуков и др.). Среди возможных результатов такой работы для познавательного развития важны следующие:

- активизация общего психического тонуса ребенка;
- поддержание тонуса у ребенка с повышенной истощаемостью в процессе познавательных занятий;
- установление эмоционального контакта ребенка с педагогом;
- развитие, дифференциация, нормализация чувствительности;
- освоение ребенком схемы тела;
- формирование представлений о собственном теле, его положении в пространстве;
- осознание себя через телесные ощущения.

Дополнительно могут ставиться и решаться такие задачи:

- развитие рисунка;
- развитие общей и тонкой моторики.

Игровая терапия

Игра — это наиболее естественная деятельность для ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок знакомит-

ся с окружающим миром, осваивает новые умения. Все, что ребенок узнал в ходе своего познавательного развития, включается в его игру и многократно повторяется — в манипулятивных играх ребенок снова и снова повторяет новое понравившееся ему ощущение, позже он играет с новыми предметами и явлениями (промокнув под дождем, ребенок, вернувшийся с прогулки, будет некоторое время играть в дождик в ванной, другой, впервые увидев в небе самолет, «превращает» в самолетик свои старые игрушки, подходящие по форме, — детали конструктора, карандаши); в ролевых играх более старшие дети проигрывают отношения взрослых, которые они наблюдают.

Один из критериев, согласно которому игра отделяется от других видов активности, — это добровольное участие в игре, свободное вхождение и выход из нее. Если в отношении взрослых игр с этим можно спорить (взрослые часто принимают участие в игре, чтобы наладить отношения с деловым партнером, не обидеть друга), то дети действительно играют только тогда, когда им этого хочется. При этом социальные роли участников игры могут сильно измениться: более старший ребенок может стать в игре «дочкой» и слушаться более младшую «маму»; если в игре участвует взрослый, то он может потерять свою роль «главного» и играть наравне с ребенком, а иногда и подчиняться ему.

В своем развитии игра проходит ряд стадий, превращаясь из манипулятивной в сюжетную и, еще более усложняясь, — в ролевою. Из индивидуальной игра постепенно становится совместной — ребенок сначала осваивает окружающий его материальный мир, постигает его закономерности и на определенном этапе вовлекается во взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В школьном возрасте игровая деятельность сменяется учебной, но ребенка, а позднее и взрослого, продолжают интересовать

различные игры с правилами (например, игры в лото, домино, шахматы, карты и др.).

В процессе сюжетной игры при наличии хорошего контакта с педагогом ребенок с удовольствием взаимодействует с ним, принимает сюжет, правила. Таким образом, у ребенка появляется мотивация для того, чтобы преодолеть свои импульсивные действия, сделать над собой усилие (дождаться своей очереди в ролевой игре, своего хода в настольных играх). Для того, чтобы участники игрового процесса понимали друг друга, они вводят новые слова, которые включаются в контекст игры, усваиваются ребенком, а потом распространяются на другие ситуации. Происходит формирование таких понятий, как цвет, форма, размер, вводятся координаты пространства (сверху/снизу, справа/слева). Позднее для общения с партнером по игре могут понадобиться предлоги («мячик лежит за шкафом», «собачка сидит под крылечком» и т.д.), логико-грамматические конструкции («кукла везет кошку на машине»). По мере развития игры у ребенка развиваются и пространственные представления, функции программирования и контроля за деятельностью.

Педагог управляет процессом игры, развитием сюжета, учитывая уровень развития и актуальные знания ребенка. Например, играя в машинку, один ребенок может катать ее педагогу и ловить, когда она катится обратно. Цель такого занятия — развитие произвольного внимания (надо сконцентрировать его на машинке и удерживать некоторое время, пока продолжается игра), усвоение пространственных характеристик «далеко/близко». Другой ребенок берет несколько машин и развозит их по гаражам, следит, чтобы каждая машина попала в гараж такого же цвета и чтобы ехали они не просто так, а по очереди. На одном из последних этапов работы ребенок с педагогом строит целую улицу, расставляет дома, вешает на каж-

дый дом его номер и возит машины по заданному маршруту, причем каждая машина везет груз по определенному адресу. Такая игра требует от ребенка хорошего функционирования сразу нескольких разных процессов: произвольного внимания, ориентировки в созданном им пространстве, серийной организации процесса, моторной и зрительно-моторной координации, способности совершать сложные действия двумя руками и др. Более старшие дети с удовольствием осваивают настольные игры, такие как «Методу» или «Монополия» — долгое время удерживают внимание на игре, ждут своего хода, соотносят свои действия с игровой ситуацией и действиями партнера.

В процессе совместной игры педагог может решать различные развивающие задачи, не давая ребенку заданий, а предлагая ему ввести в игру новый элемент, особым образом организует поле деятельности, обращает внимание ребенка на те или иные характеристики игрушек и окружающего пространства.

Лечебная физкультура (ЛФК)

Занятия ЛФК направлены на расширение двигательных возможностей ребенка, развитие общей координации, коррекцию моторных нарушений (парезов, нарушений осанки), снятие мышечных зажимов.

Одной из целей занятий физкультурой является развитие у ребенка способности произвольно выполнять различные двигательные задания. Поэтому здесь взаимоотношения ребенка и педагога должны быть построены иначе, чем на игровых занятиях. Если сначала эти задания предлагаются ребенку в игре: «быстро убегаем от волка», «перелезаем через гору» и др., то на определенном этапе инструктор ЛФК начинает требовать от ребенка произвольного их выполнения: «пройди по скамейке и брось мяч в корзину», «быстро пробеги до стены и обратно»,

появляются эстафеты, «полосы препятствий». Занятия могут проводиться индивидуально и в группе.

Сначала занятие может представлять собой свободную игру в физкультурном зале с использованием спортивного снаряжения. Педагог показывает ребенку, что можно делать с мячами, кеглями, гимнастическими палками; старается заинтересовать его разными упражнениями. Постепенно все больше времени на занятии занимают упражнения, которые дети выполняют вместе или по очереди, самостоятельно или с помощью. Степень такой помощи зависит от состояния ребенка: кого-то надо вести за руку от одного снаряда к другому, руководить каждым действием, что-то делать руками ребенка; другому достаточно напоминать, когда перейти к следующему упражнению.

В результате курса занятий по двигательной терапии решаются такие задачи, важные для познавательного развития:

- освоение пространства помещения;
- освоение ребенком собственного тела;
- выполнение ребенком ряда последовательных движений;
- развитие зрительно-моторной координации;
- формирование взаимодействия рук, ног, рецепторной координации движений;
- развитие слухового внимания, умения действовать по инструкции;
- развитие способности удержать и выполнить одну или несколько инструкций.

Развитие предметно-практической деятельности

Предметно-практическая деятельность — наиболее естественный способ взаимодействия с миром для ребенка младшего дошкольного возраста. Через действия с предметами ребенок, не способный еще к абстрактно-логичес-

кому мышлению, познает закономерности окружающей его реальности. Сначала ребенок осваивает простые манипуляции с игрушками, учится брать их в руки, исследует их поверхность, форму. Позже у него появляется понимание того, зачем нужен тот или иной предмет: погремушка издает звук, ложкой едят и т.д. Потом ребенок осваивает простые действия со знакомыми предметами — вынимает игрушку из коробки и прячет ее обратно, строит башню из кубиков. Все это необходимо для развития как двигательной сферы, так и интеллекта ребенка.

Дети с различными нарушениями развития часто не достигают этапа предметно-практической деятельности, их долгое время удовлетворяют простые манипуляции с предметами, сенсорные ощущения. Некоторые дети пропускают этот этап, переходя сразу к более сложным формам деятельности (например, осваивают счетные операции), которые, однако, выполняются ребенком только формально — некоторые дети перемножают большие числа, другие увлекаются переводом числа из десятичной системы счисления в восьмеричную, но при этом не могут поставить на стол нужное количество тарелок, чтобы хватило всем, кто пришел обедать. В обоих случаях ребенку требуются специальные занятия по развитию предметно-практической деятельности, т.к. только на этой основе возможно дальнейшее развитие познавательной сферы.

Занятия (индивидуальные или групповые) направлены на решение следующих задач:

- привлечение внимания ребенка к определенному виду деятельности;
- формирование мотивации к работе и достижению значимого результата;
- формирование произвольного внимания;
- формирование представления о результате деятельности;

Конец ознакомительного фрагмента.
Для приобретения книги перейдите на сайт
магазина «Электронный универс»:
e-Univers.ru.