**Младший школьник с ОВЗ, как объект процесса формирования познавательной деятельности**

«Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются.» - так характеризует этот возраст Н. С. Лейтес.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нужного уровня готовности к обучению.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость. На уроках, например, ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание, быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит учитель.

Психологами доказано, что дети с ОВЗ в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать материал действующей программы обучения. Однако для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость психологического выравнивания детей с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

Еще одна проблема состоит в том, что углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей с ОВЗ усидчивости, сдерживания эмоций, сосредоточения и поддерживания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», по Л. С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т.е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. В чем же состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, речью и мышлением ребенка?

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных объектах или событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Дошкольники, например, испытывают трудности, пытаясь представить промежуточные положения падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением.

Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7 – 8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно рано долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к 4 классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекшие внимание, особенно интересы для ребенка.

В школьные годы продолжается развитие памяти. А. А. Смирнов провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам:

- с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации;

- вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей, но точно определить его пока что не представляется возможным. Различные решения этого вопроса, предлагаемые учеными-педагогами и практиками-преподавателями, почти всегда связаны с опытом применения определенных методов обучения и диагностики возможностей ребенка, и нельзя заранее сказать, в состоянии или не в состоянии будут дети усваивать более сложную программу, если использовать совершенные средства обучения и способы диагностики обучаемости.

За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, с доминированием дооперационального мышления, а конец – с преобладанием операционального мышления в понятиях. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей с ОВЗ, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат.

Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Подготовительная фаза ориентировки в условиях решаемой задачи является очень важной для развития интеллекта, так как дети на практике часто не справляются с задачей именно потому, что не умеют анализировать ее условия. Такой недостаток обычно преодолевается за счет специальных упражнений, направленных на сравнение между собой условий в похожих друг на друга задачах. Такие упражнения особенно полезны тогда, когда детям для сопоставления предлагаются задачи со сложными условиями, между которыми существуют едва заметные, но существенные различия и от которых зависит направление поиска правильного ответа. Важно, чтобы дети научились не только видеть, но и словесно формулировать эти различия.

Установлено, что первоклассники с ОВЗ могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец.

С поступлением ребенка в школу, в число ведущих наряду с общением и игрой, выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Учебная деятельность как самостоятельная складывается именно в это время и определяет во многом интеллектуальное развитие детей от 6-7 до 10-11 лет. В целом же с поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться уже не тремя, как было в дошкольном детстве, а четырьмя различными видами деятельности. В.В.Давыдов считает, что именно внутри учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные психологические новообразования. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения.

Каждый из четырех названных выше видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте. Учение здесь только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Ему предстоит совершенствоваться в течение долгих лет жизни, если человек будет все это время продолжать учиться. Однако если процесс развития учебной деятельности идет стихийно, то он занимает длительное время. При продуманном и разумном формировании учебной деятельности можно добиться того, что уже к старшим классам школы ребенок полностью овладевает психологическими основами учения. Главная нагрузка здесь приходится как раз на младший школьный возраст, где образуются основные составляющие этой деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция.

Не меньшее значение для интеллектуального развития младших школьников с ОВЗ, чем учение и труд, имеет расширение сферы и содержания их общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Групповые формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте.

Иными в этом возрасте становятся и детские игры, они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены детьми на занятиях трудом в школе. Интеллектуализируются групповые, коллективные игры. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей .

За время обучения в младших классах школы дети с ОВЗ так быстро продвигаются вперед в своем развитии, что между первоклассниками и учащимися третьих-четвертых классов за какие-нибудь два-три года образуется заметный разрыв. Вместе с ним увеличиваются и индивидуальные различия детей по достигнутому уровню развития. В обобщенном виде эти различия по их основным параметрам можно представить следующим образом.

У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно- образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

Человек всегда ощущает себя частью целого, он связан определенными отношениями с другими членами общества. Потребность в общении проявляется у ребенка с первых месяцев жизни. Дети общаются со сверстниками в процессе игровой деятельности, взрослыми, организующими ее. Развитие коммуникативных способностей нельзя рассматривать вне общения.

Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем, в первую очередь через организацию учебной деятельности детей. Учитель хвалит ученика за успехи и просит класс обратить внимание на правильно и аккуратно выполненное задание или порицает кого-то за невнимательность и ошибки. И в том и в другом случае его оценка принимается учениками как главная характеристика качеств человека.

Исследования психологов показывают, что результативность решения младшими школь­никами учебных задач существенно зависит от организации их деятельности. Работа в диадах учащихся оказалась в среднем более продуктивной, чем индивидуальная; работа в режиме со­трудничества партнеров — более эффективной, чем в режиме со­перничества. Организация совместной работы, при которой одному из партнеров поручалась роль консультанта-контролера, положи­тельно влияла на процесс и результаты учебной деятельности. Это выражалось, прежде всего, в повышении адекватности выполняе­мых действий, особенно реализующих функции контроля и само­контроля. Однако в том случае, когда дети не обучались предва­рительно способам делового общения, исполнение ролей зачастую носило формальный характер.

Усвоение учащимися с ОВЗ элементарных правил делового общения протекает успешно и довольно быстро, если обучение их проводится планомерно, включает сравнение и анализ полноценных и неудовлетворительных диалогов, а также упражнения в построе­нии диалогов на заданную тему с учетом изучаемых правил обще­ния. Для закрепления диалогических умений следует возможно шире использовать в учебном процессе направляемые учителем дискуссии между учащимися.

При образовании диад желательно главную роль поручать менее уверенным в себе и менее склонным к лидерству учащимся.

При обычной организации учебной деятельности учащихся межличностные отношения млад­ших школьников носят аморфный характер, структура межличностных отношений состоит из двух независи­мых подструктур отношений мальчиков и девочек. Основным ус­тойчивым элементом структуры является парная связь. Межлич­ностные отношения строятся на эмоциональной основе. Класс не является референтным для ребенка.

Интенсивное формирование учебно-познавательных интересов в процессе коллективно-распределительной деятельности приводит к замене диффузных эмоциональных связей устойчивыми содер­жательными связями в рамках учебной деятельности, а впослед­ствии и за ее пределами [50, с. 34].

В классах, где интенсивно формируется учебная деятельность, создается единая структура межличностных отношений, основным элементом которой является устойчивая группа школьников: группа - деловой лидер, объединяющая до 20% наиболее авторитет­ных учеников обоего пола. В этом случае ценности морально-эти­ческого плана к концу III класса вытесняют ценности успехов учении. Класс приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит развитие личности младшего школьника.

Связи и отношения, складывающиеся в процессе учебной деятельности, совершенствуются общественной жизнью. Это процесс сложный и противоречивый. Очень часто активные дети захватывают инициативу в общественной жизни, но мотивом их деятельности является желание показать себя, выделиться. И поэтому необходимо включать разных детей в деятельность.

Для того чтобы каждый ученик мог действовать как субъект учебно-поисковой деятельности, он должен вступить во взаимодействие не только с учителем, но и с другими такими же субъектами. Это значит, что быть субъектом учения ученик может, если он действует не рядом с другими учениками, не независимо от них, а вместе с ними, если его деятельность развертывается в рамках коллективного учебного диалога.

Понятно, что диалог возможен лишь при активном участии учителя, роль которого в нем существенно отличается от роли учащихся. Задача учителя состоит не только в том, чтобы дать оценку толь или иной точки зрения учащихся, сколько в том, чтобы своевременно выявить эти точки зрения, помочь ученикам сформулировать их, найти нужные аргументы и контраргументы при их анализе и оценке. Именно такое участие в коллективном диалоге дает возможность учителю направлять деятельность учащихся, сохраняя ее поисковый характер и не допуская ее вырождения в простое исполнение заданных способов действия.

Личные взаимоотношения уже в младшем возрасте являются основой тесных группировок, так называемых «малых групп». Иногда эти малые группы и сложившиеся в них отношения для школьника становится более значимыми, чем специальные уставные организации, коллективы. В малых группах, как правило, есть свои лидеры, нередко складываются свои нормы поведения, свои интересы, и если они противоречат требованиям уставных организаций, то между учащимися этой группы, с одной стороны, и учителем и активом класса – с другой стороны, может возникать так называемые смысловой барьер, непонимание, отчуждение. Учитель должен знать жизнь малых групп своего коллектива, знать лидеров этих групп, умело влиять через них на членов группы, учитывать его мнение при выборе актива.

Стиль и методы руководства детскими группами и коллективами должны отличаться от приемов руководства коллективами взрослых людей, так как в качестве основной задачи в управлении детскими группами и коллективами ставится задача обучения и воспитания у детей умений и навыков группового взаимодействия. Существуют и возрастные особенности руководства детскими коллективами, отражающие специфику возрастной психологии и обеспечивающие преемственность в развитии соответствующих коммуникативных умений.

Проанализировав ряд психологической и педагогической литературы, мы пришли к выводу, что, организуя работу детских групп, педагог должен преследовать следующие цели:

1 научить детей правильно распределять между собой роли в совместной деятельности и выполнять свои ролевые обязанности;

2 научить детей быть руководителями в групповой деятельности;

3 научить детей подчиняться заданным правилам совместной работой, быть также и хорошими исполнителями;

4 научить детей умело общаться друг с другом, устанавливать и поддерживать хорошие деловые взаимоотношения;

5 научить детей создавать в группе эмоционально благоприятные личные взаимоотношения;

6 научить каждого ребенка быть независимым в группе, преследуя собственные цели; и то же самое время не ущемлять интересов других членов группы;

7 научить детей умело вести дискуссию, высказываться самим и слушать других, доказывать свою правоту и признавать правильность позиций других людей;

8 научить детей снимать конфликты в сфере личных и деловых межличностных отношений.

Обучение правильному распределению обязанностей предполагает проведение систематической разъяснительной работы, направленной на то, чтобы убедить детей в том, что групповая деятельность, построенная на основе разделения функций, их специализации и кооперации, координации усилий членов группы, является прогрессивной. При правильной организации такая работа идет на пользу всем без исключения людям, обеспечивая социальную и моральную поддержку и способствуя развитию каждого как личности. Это происходит тогда, когда группа не доминирует над личностью, не ущемляют ее интересов и не подавляют ее. Следует особо подчеркнуть значимость каждой роли в группе для развития индивида как личности, необходимость ролевой взаимозависимости, при которой каждый имеет право и возможность побывать в различных социально-психологических ролях. Результатом такой работы должно стать обучение детей самостоятельному распределению обязанностей в группе, решение этой задачи без вмешательства взрослых.

Две самые важные роли, которые встречаются практически во всех организованных группах, - это роли руководителя и исполнителей. Их выполнению в первую очередь необходимо обучить детей. Ребенку нужно показать, как собрать детей, распределить между ними обязанности, добиться того, чтобы каждый из них хорошо понял и принял свою роль.

Следующий этап обучения преследует цель усвоения функций по координации, контролю совместной деятельности, подведению ее итогов. Сначала взрослому нужно научить ребенка подчиняться ему, а затем – своим товарищам, причем необходимо следить за тем, чтобы от внешнего контроля за своей деятельностью ребенок постепенно переходил к внутреннему самоконтролю, от добросовестного выполнения обязанностей в присутствии других людей к добросовестному их исполнению наедине с самим собой. Не менее важно своевременно научить детей подчиняться другим и быть хорошими исполнителями своих обязанностей внутри группы. Важным моментом обучения исполнительской деятельности является научение следованию заданным в группе правилам поведения. Большую пользу в этом плане ребенку может принести включение его в групповую работу, предполагающую строгое следование различным правилам, варьирование время от времени самого характера этих правил, действующих в группе.

Обучение деловому общению с целью поддержания эффективного взаимодействия предполагает развитие у ребенка умение менять стратегию и тактику внутригруппового поведения в зависимости от ситуации и особенностей партнера по совместной деятельности, гибко приспосабливаться к нему. Для этого ребенок должен быть готов взять на себя разные роли в группе, а при необходимости – обязанности товарищей по деятельности, научиться действовать решительно, быстро и уверено в любой ситуации.

Важным условием хорошего делового взаимодействия являются благоприятные личные взаимоотношения членов группы. Поэтому детей необходимо также учить устанавливать хорошие личные контакты, располагать к себе людей, создавать и поддерживать у них хорошее настроение. Это требует усвоения детьми приемов эмоционально благоприятного межличностного общения.

В совместной деятельности у людей нередко возникают споры, дискуссии, противоречия во взглядах, могущие, если их своевременно не снять, перерасти в конфликт, завести совместную деятельность в тупик. Имея в виду природную импульсивность детей, их эмоциональную экспансивность и несдержанность, неумение контролировать свои действия и поступки, важно как можно раньше научить детей следовать определенным правилам в спорах и дискуссиях – таким, которые предупреждают возникновение конфликтных и тупиковых ситуации в совместной деятельности.

Младший школьный возраст в социально-психологическом, воспитательном отношении был до сих пор своеобразным «белым пятном».

 Психологи и педагоги много рассуждали на тему о том, как обучать детей этого возраста и строить их учебную деятельность, воспитывать личность в данном возрасте в условиях групповой работы. Умелое управление детскими группами может дать весомые воспитательные результаты. В младшем школьном возрасте можно и нужно обучать детей гибкости общения с целью поддержания эффективного делового взаимодействия друг с другом. Этот же возраст вполне подходит для формирования у детей умения устанавливать и поддерживать эмоционально положительные личные взаимоотношения с людьми. В это же время можно научить ребенка быть независимым, следовать своим целям в коллективном взаимодействии и в то же время уважать интересы других.