

БАКАЛАВРИАТ

**Е.Г. Речицкая
Е.В. Кулакова**

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

ГОТОВНОСТЬ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ



**УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ
ДЛЯ ВЫСШИХ
И СРЕДНИХ
УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

Коррекционная педагогика (Владос)

Елена Кулакова

**Готовность слабослышащих
детей дошкольного возраста
к обучению в школе**

«ВЛАДОС»

2014

УДК 376.3
ББК 74.3я73

Кулакова Е. В.

Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. В. Кулакова — «ВЛАДОС», 2014 — (Коррекционная педагогика (Владос))

ISBN 978-5-691-02052-0

В пособии рассматриваются актуальные вопросы психологической готовности слабослышащих детей к обучению в школе, связанные с формированием важнейших качеств личности, способствующих успешному вхождению ребенка в школьную жизнь, освоению новой ведущей деятельности – учебной. Представлена диагностическая система, позволяющая определить уровни личностной, эмоционально-волевой, умственной готовности к школьному обучению слабослышащих детей, даются психолого-педагогические характеристики состояния личностного речевого и интеллектуального развития слабослышащих детей, раскрываются различные уровни готовности к школе, предлагаются педагогические пути и средства, способствующие оптимизации подготовки к школе. Учебное пособие предназначено для студентов и преподавателей средних специальных и высших педагогических учреждений, сурдопедагогов специальных детских садов и школ, родителей детей с нарушениями слуха, поступающих в 1 класс.

УДК 376.3
ББК 74.3я73

ISBN 978-5-691-02052-0

© Кулакова Е. В., 2014

© ВЛАДОС, 2014

Содержание

От авторов	7
Введение	8
Что можно предположить?	10
Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению	11
Критерии и структура понятия «готовность к школьному обучению»	11
Конец ознакомительного фрагмента.	16

Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова
Готовность слабослышащих детей
дошкольного возраста к обучению в школе

© Речицкая Е. Г., Кулакова Е. В., 2014

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014

* * *

От авторов

Те, кто взял в руки эту книгу, – студенты педагогических университетов или высококвалифицированные учителя, родители, – вероятно, были бы не удовлетворены, если бы авторы ограничились при рассмотрении проблемы готовности к школьному обучению чисто рецептурными данными. Поэтому мы старались на конкретном материале показать особенности готовности к школьному обучению ребенка с ограниченными сенсорными возможностями (а именно, слабослышащего ребенка) и ребенка с нормальным слухом. Свое внимание мы сосредоточили на наиболее значимом аспекте готовности – психологическом.

Кроме того, необходимо учесть, что такие ее аспекты, как мотивационная, эмоционально-волевая, умственная готовность, фактически не были предметом специального изучения в сурдопедагогике (в отличие от речевой) и впервые было представлено в 1-ом издании настоящей книги.

С учетом выявленных особенностей нами были рассмотрены и апробированы на практике дополнительные возможности повышения эффективности подготовки детей к школе. Таким образом, предлагаемые вашему вниманию педагогические рекомендации исходят из реальных возможностей ребенка, которые ориентированы не только на актуальный уровень его развития, но и на перспективу, на то, что слабослышащий ребенок может достичь с помощью мудрого, доброго и всезнающего наставника (в вашем лице, читатель), т. е., по словам Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития», что особенно важно в свете современного инклюзивного обучения.

В последнее время значительно увеличилось количество кохлеарно имплантированных дошкольников. Диагностика их психологического уровня показала, что эти дети наиболее готовы к обучению в общеобразовательной школе. Разработанные материалы данного пособия возможно использовать и для изучения имеющихся пробелов и у этой категории детей.

Предоставляя возможность следить за ходом рассуждений, обоснованием выбора тех или иных методик, мы старались приобщить вас, уважаемый читатель, к творческой лаборатории, ибо современный учитель – личность творческая, которая должна не только воспроизводить известные в сурдопедагогике и в общей педагогике методы и приемы обучения, но и конструировать собственные с учетом индивидуальных возможностей, особенностей и способностей каждого ребенка, что отвечает принципам гуманистически направленного, личностно-ориентированного подхода в обучении лиц с нарушением слуха.

Существующие научные взгляды, позиции мы старались изложить ясно, доступно и по возможности кратко. Эта книга, безусловно, даст материал к размышлению не только студентам – будущим сурдопедагогам, учителям-дефектологам, родителям, но и воспитателям обычного (массового) детского сада, к которым, возможно, придет ребенок с частичным нарушением слуха. А для того чтобы своевременно и целенаправленно помочь слабослышащему дошкольнику, нужно не только владеть соответствующими профессиональными компетенциями, но главное – любить его, помочь поверить, что все будет хорошо.

Введение

Одной из самых дискуссионных проблем образования детей с ограниченными возможностями здоровья конца XX в. в России является проблема интегрированного / инклюзивного обучения. Сложившаяся у нас система дифференцированного подхода к обучению лиц с нарушениями слуха решала ее исключительно средствами специального образования.

В 90-е годы (а в Западной Европе в 70-е) под влиянием либерально-демократических преобразований происходит переосмысление сложившейся практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, и на смену прежней парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество», т. е. парадигма интеграции / инклюзии.

Специалисты в области сурдопедагогики, как и дефектологии в целом, в своих исследованиях опираются на труды Л. С. Выготского, имея в виду прежде всего его учение о сложной структуре дефекта, понимание вторичных нарушений как «социального вывиха». Ученые единодушны в выводе – необходимо максимально использовать ранние, наиболее благоприятные (сензитивные) периоды для становления высших психических функций ребенка. С этой целью разрабатываются методики возможно раннего (в первые месяцы жизни) выявления нарушений слуховой функции и соответственно раннего бинаурального слухопротезирования, а в случае необходимости кохлеарной имплантации. В связи с этим возникает вопрос не о коррекции нарушений, не о реабилитации, а об абилитации ребенка с ограниченными сенсорными возможностями, в частности, это прямо относится к слабослышащему ребенку. Вполне возможно, что такой ребенок может интегрироваться в социальную и общеобразовательную среду раньше и с лучшими возможностями, чем это происходило в прежние годы.

Действующие на сегодня программы воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников ориентированы на разностороннее развитие детей с нарушением слуха на основе изучения их возрастных психофизических возможностей и приобщения ко всему, что доступно слышащим сверстникам. И действительно, в решении проблемы интеграции ведущее значение имеет именно дошкольный возраст как сензитивный период для развития различного рода практических, умственных способностей, выработки нравственно-волевых качеств, формирования характера и личности ребенка в целом.

Вместе с тем вполне очевидно, что далеко не все дети с нарушением слуха могут успешно интегрироваться в массовую школу. Для этого необходимо соблюдать ряд условий. Кроме раннего выявления нарушения слуха, раннего бинаурального слухопротезирования следует обратить внимание на раннюю слухоречевую подготовку в соответствии с закономерностями становления слухоречевой функции у нормально слышащих детей, в частности, своевременный перевод младенца со стадии гуления на стадию лепета. В ранний и дошкольный возраст необходимо создать специальные образовательные условия для развития речевого слуха, обогащения практики речевого общения со слышащими людьми. Необходимо, чтобы родители активно участвовали в совместной с дефектологом деятельности по воспитанию и обучению своего ребенка, а это требует создания сети консультационно-диагностических центров, которые оказывали бы образовательные и иные услуги населению на постояннодействующей основе.

Сложившаяся в нашей стране система обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста, решая задачи *амплификации* (обогащения) детского развития и коррекции нарушений в речевой, познавательной сфере, уделяет внимание и подготовке детей к обучению в школе.

Данная работа показывает состояние и возможные пути повышения эффективности подготовки к школьному обучению слабослышащих детей. При этом мы подчеркиваем важность обеспечения такого исходного уровня готовности к школе, который гарантировал бы каж-

дому ребенку с нарушениями слуха успешное обучение в рамках той образовательной модели (инклюзивное или интегрированное обучение, полное или частичное, специальное образование), которая в наибольшей степени соответствует потребностям и возможностям каждого конкретного ребенка.

Готовность детей к школьному обучению можно рассматривать как одно из важных и необходимых условий дальнейшего успешного развития личности, социальной реабилитации и максимальной адаптации в социуме.

Что можно предположить?

1. К концу дошкольного возраста далеко не все слабослышащие дети (равно как и нормально слышащие) в достаточной степени подготовлены к обучению в школе.
2. Дети представляют собой довольно разнородную (полиморфную) группу с выраженными различиями речевого и психического развития.
3. В условиях своевременного включения слабослышащих детей в систему коррекционно-педагогического воздействия обеспечивается более высокий уровень их готовности к обучению в школе.
4. Изучение готовности с помощью соответствующих диагностических методик позволит взрослым, отвечающим за маленьких детей, грамотно определить пути и средства коррекционно-образовательной работы с каждым ребенком по подготовке к школе с учетом зон его актуального и ближайшего развития.
5. Целенаправленная и ранняя работа по профилактике возможных нарушений развития позволит оптимизировать процесс подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к школьному обучению.

Теоретические основы проблемы готовности к школьному обучению

Критерии и структура понятия «готовность к школьному обучению»

В психолого-педагогической литературе существуют два основных понятия для определения состояния детей при переходе от дошкольного периода к школьному: «школьная зрелость» и «готовность к школьному обучению».

Эти понятия адекватно отражают состояние ребенка, с одной стороны, как итог предшествующего дошкольного развития, т. е. определенный уровень зрелости по сравнению с предыдущими этапами развития ребенка, а с другой – готовность к переходу в следующий возрастной этап, связанный с систематическим школьным обучением.

Термин «школьная зрелость», как правило, употребляется для характеристики психофизиологических особенностей детей, поступающих в школу. Понятие «школьная зрелость» подразумевает определенный уровень морфофункционального и психофизиологического развития организма ребенка, при котором он может воспринимать определенную сумму знаний. При этом достигнутый уровень развития обеспечивает устойчивость организма ребенка к резко изменившимся условиям жизни, связанным с началом обучения.

Понятие «школьная зрелость», на наш взгляд, не является всеобъемлющим, а затрагивает в большей мере физиологическую готовность и некоторые возможности развития психических процессов. В настоящей работе отдается предпочтение термину «готовность к школьному обучению» как наиболее часто употребляемому и отражающему значение данного возрастного периода для дальнейшего развития ребенка.

В словаре С. И. Ожегова слово «готовность» имеет два значения: «согласие сделать что-нибудь» и «состояние, при котором все готово для чего-нибудь».

Толкование этого слова позволяет понимать словосочетание «готовность к школе» как состояние, при котором ребенок лично полностью готов перейти в новую сферу жизнедеятельности, способен к освоению новой для него деятельности – учебной.

Под готовностью к школьному обучению в самом общем смысле большинство авторов понимают достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении.

Готовность к школьному обучению – явление многоаспектное, включающее соответствующие психологические, физиологические, физические и психические характеристики возрастного развития ребенка.

Несмотря на многообразие и разноплановость исследований психологической готовности к школе, можно выделить следующие этапы в решении данной проблемы.

Первоначально (50–60-е гг.) готовность к школьному обучению отождествлялась с наличием у ребенка некоторого круга знаний и представлений, необходимых для школьного обучения. Однако теоретические и экспериментальные исследования многих отечественных ученых, направленные на изучение психологического содержания готовности к школьному обучению, позволили к началу 60-х годов сформулировать иное решение этого вопроса: содержание готовности к школьному обучению обусловлено качественными особенностями психики, сформированными в дошкольном возрасте к этому моменту. Эти качественные особенности выражаются в таких психологических новообразованиях, как сознательная управляемость пси-

хическими процессами (их произвольность), новая структура мотивационной сферы, появление опосредствованных потребностей, формирование самооценки.

Научные исследования начала 70-х годов связаны с изменениями в системе начального обучения, в частности с сокращением продолжительности обучения до трех лет. Особо актуальной оказалась проблема целенаправленного формирования у детей дошкольного возраста готовности к обучению.

Одни исследователи решали эту проблему с точки зрения предпосылок овладения структурой учебной деятельности. Другие изучали ее в связи с особенностями развития общения ребенка. В ряде названных исследований была отмечена принципиальная возможность целенаправленного формирования психологической готовности к школьному обучению.

К середине 80-х годов было разрешено поступление в школу с шести лет и эта проблема приобрела особую остроту.

В разные периоды развития отечественной психологии выдвигались различные критерии определения готовности детей к школе. Из них можно выделить основные:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность.

Для общей характеристики готовности ребенка к школе имеет значимость совокупность сформированных качеств. А. В. Запорожец пишет, что «...психологическую готовность детей к школе нельзя свести к наличию у ребенка каких-либо отдельных свойств и умений. Она представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной сферы, степени сформированности механизмов речевой регуляции действий и т. д. Лишь при наличии сложившейся системы ряда качеств обеспечивается безболезненный переход ребенка от игр и дошкольных занятий к систематическому школьному обучению»¹.

В реальной жизни редко можно встретить детей, обладающих всеми качествами психологической готовности к школе. Но если одни качества обеспечивают безболезненный переход к обучению, то другие играют второстепенную роль в процессе адаптации, что следует учитывать в практической диагностике. Это обстоятельство потребовало от исследователей создания соответствующих методик, которые позволили бы объективно оценивать уровень готовности детей к школе.

Все вышесказанное послужило основанием для развития нового этапа в изучении данной проблемы, отличительной особенностью которого является иерархизация отношений между разными сторонами психологической готовности детей к школе.

Одни исследователи выделяют умственное развитие детей как наиболее существенный компонент готовности к школе. Проблема интеллектуальной готовности в психологических исследованиях характеризуется с разных сторон, в связи с чем выделяются и разные критерии. Л. С. Выготский первым сформулировал мысль о том, что интеллектуальная готовность к школе состоит в уровне развития у детей интеллектуальных процессов, прежде всего умения обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления.

Дальнейшие исследования, проведенные ведущими психологами, позволили установить, что в основе умственного развития детей дошкольного возраста лежит усвоение ими различных видов познавательных ориентировочных действий, причем наибольшее значение отводится перцептивным и мыслительным.

¹ Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 тт. – М., 1986. – Т. 1. – С. 56.

В дошкольном возрасте ведущая роль принадлежит восприятию. Оно активно развивается в нескольких направлениях: с одной стороны, идет формирование и совершенствование сенсорных процессов, т. е. представлений о разновидностях свойств предметов, об основных эталонах (цвет, форма, величина), с другой стороны, происходит формирование и совершенствование перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

Ученые выделили три основных типа перцептивных действий: 1-й – действие идентификации, 2-й – приравнивание к эталону, 3-й – перцептивное моделирование.

Один из показателей уровня умственного развития, по мнению отечественных психологов, – обучаемость детей. Основу этого понятия составляют выделенные Л. С. Выготским два уровня мыслительной деятельности: актуальный (наличный уровень) и перспективный (зона ближайшего развития). Последний имеет самое непосредственное отношение к диагностике интеллектуального развития. Обучение оказывается возможным и наиболее плодотворным, когда совершается в пределах перспективного, а не только и не столько актуального развития.

Благоприятный период называется *сензитивным*, наиболее перспективным для развития ребенка. Обучаемость рассматривается по-разному: как общая «восприимчивость к знаниям» (Б. Г. Ананьев), как «восприимчивость к усвоению знаний и способов мыслительной деятельности» (Н. А. Менчинская), как «общий темп продвижения учащихся» (З. И. Калмыкова). Л. С. Выготский включал в характеристику обучаемости и такой компонент, как способность ребенка к переносу усвоенного способа, действия на самостоятельное выполнение аналогичного задания. В современной отечественной диагностике оказание помощи ребенку становится ведущим принципом в определении уровня умственного развития.

Однако интеллектуальные способности ребенка во многом зависят от развития личности в целом.

Проблема личностной готовности к школе большинством авторов рассматривается в контексте более общей проблемы – проблемы возрастного развития, перехода от одного периода детства к другому. В момент перехода от дошкольного детства к школьному происходит перестройка всего образа жизни и деятельности ребенка, который поднимается на более высокую, качественно иную ступень развития. По схеме возрастной периодизации, разработанной Д. Б. Элькониним, ребенок 7 лет находится на стыке двух возрастных периодов детства: дошкольного и школьного. Следовательно, психологическая готовность рассматривается как суммарное выражение новообразований дошкольного детства.

Разрабатывая проблему возрастных психологических новообразований, Л. С. Выготский писал: «Нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникли на данной возрастной ступени и которые в самом главном определяют весь ход развития ребенка в данный период»².

Анализируя источники, влияющие на развитие возрастных новообразований, А. Н. Леонтьев вводит в систему анализа понятие «ведущая деятельность». Смена ведущего типа деятельности приводит к переходу на новый уровень самосознания, к становлению внутренней позиции школьника, что является, по мнению Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других ученых, одной из основных составляющих личностной готовности к школе.

Л. И. Божович, связывая понятие личности с мотивационно-потребностной сферой психики, выделяет такие новообразования, которые соответствуют требованиям, предъявляемым современной школой. Ребенок, поступая в школу, должен обладать определенным уровнем

² Выготский Л. С. Детская психология: Собр. соч. В 6 тт. – М., 1984. – Т. 4. – С. 117.

развития познавательных интересов, готовностью к изменению социальной позиции, желанием учиться, опосредованной мотивацией.

Изучая соподчинение мотивов деятельности, формирующихся в старшем дошкольном возрасте, А. Н. Леонтьев выделил иерархизацию мотивов как новообразование дошкольного возраста, описал психологические механизмы произвольного поведения и отметил, что развитие возможности управлять поведением является одним из существенных мотивов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Произвольность психических процессов, понимаемая как их сознательная целенаправленность, управляемость, обеспечивает переход к новому типу поведения, в целом положительно влияя на психическое и личностное развитие ребенка.

В ряде исследований отмечается, что ребенок, действуя произвольно в соответствии с поставленной целью, тем не менее находится во власти своих эмоций, которые управляют им, ориентируют в жизненных ситуациях и составляют смысловую основу его деятельности (П. К. Анохин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.). Мышление дошкольника эмоционально. Вместе с тем в конце дошкольного периода возникает новый уровень произвольности, связанный с появлением внеситуативного поведения, что сопряжено с освобождением от власти эмоций. Становление внутреннего мира чувств есть важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает все поведение и психику ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.

Можно отметить регулирующее влияние эмоций на процесс усвоения знаний. Эмоционально нейтральное предметное содержание усваивается хуже, чем имеющее эмоциональную окраску.

Эмоции, сливаясь с познавательными и аффективными компонентами, входят в структуру мыслительных процессов, что дает основание говорить о прямом участии эмоций в регуляции учебно-познавательной деятельности.

В связи с этим встает проблема формирования у детей позитивного отношения к школьному обучению в целом и учебным задачам в частности. Положительное отношение к школе можно считать важной составной частью личностной готовности к обучению. Сформированное позитивное отношение к школе объективно обуславливает изменения личности ребенка, способствует развитию стремления занять новое социальное положение.

Как правило, к концу дошкольного возраста формируется стремление к общественной значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое и является предпосылкой к обучению. Постепенно ребенок начинает нуждаться в новых источниках знания, в новых отношениях – он хочет учиться, и особенно тогда, когда это желание поддерживается.

Способность понимать и устойчиво удерживать особую роль ученика становится одним из показателей возможности принять вместо игры новый вид деятельности – учебу и подчиниться ее требованиям, необходимым условиям. Далеко не все дети обладают этой способностью, и, несмотря на достаточный объем знаний и хорошую память, они с трудом адаптируются в школе.

В новых условиях адаптация во многом определяется уровнем волевого развития. У детей этот уровень оказывается различным, но для успешной учебы необходимо, чтобы ученик сумел безболезненно понять и принять специфику учебной ситуации, требования учителя, относительную условность общения, правила и нормы поведения.

Ребенку необходимо будет включиться в новые отношения со сверстниками, научиться работать коллективно и в определенном темпе. Коллективная деятельность в классе предполагает интенсивное общение и совместную работу как с другими учениками, так и с учителем. Не все дети готовы к такой работе. Исследования психологов показали, что в ситуации игры, когда задание, которое давалось ребятам, могло быть выполнено только при согласовании своих действий друг с другом, оказывалось непосильным: многие вообще не обращали

внимания на партнера. Внимание детей было направлено непосредственно на игру как таковую, а выполнить поставленную перед ними задачу они не стремились. Дети не могли найти нужного взаимодействия, не знали, как это сделать. Некоторые устойчиво стремились к цели, но игра стала для них соревнованием-соперничеством, а не сотрудничеством. Далеко не все из них могли предварительно спланировать свои действия и действия партнера. Такой уровень взаимодействия, столь необходимый для коллективной совместной деятельности в школе, оказался скорее исключением, чем правилом.

Умение сосредотачиваться и слушать учителя, удерживать свое внимание на определенной деятельности также различно. Одни не могут и пяти минут усидеть, не отвлекаясь, другие весь урок внимательны и работоспособны. Важно помнить, что причины такого невнимания могут быть самыми разными: результат быстрой утомляемости из-за плохого состояния здоровья, результат собственно психологической неготовности – слабого развития произвольного внимания, недостаточного уровня волевой готовности. Бывает, что ребенок интеллектуально развит, а работать не может. Хотим обратить внимание на следующее: оценка готовности к школе по уровню интеллектуального развития – наиболее распространенная ошибка и учителей, и родителей. Многие считают, что главное условие готовности к школе – объем знаний, которые должен иметь ребенок. Старания родителей при этом не знают меры, а возможности детей в расчет не принимаются.

Определение уровня готовности к школе должно быть основанием не только для выбора оптимального, наиболее подходящего для ребенка варианта обучения и организации учебного процесса, но и для прогнозирования возможных школьных проблем, определения форм и методов индивидуализации обучения.

В то же время необходимо знать причины отставания развития ребенка в каждом конкретном случае. Они могут быть связаны, например, с неблагополучным течением беременности и родов. Родовые травмы, тяжелые заболевания, перенесенные малышом на первом году жизни и в раннем детстве, могут вызвать задержки в развитии на каком-либо этапе.

Причиной неготовности, конечно, может быть плохое состояние здоровья ребенка, так как частые заболевания ослабляют его организм, снижают функциональные возможности, а значит, ребенок будет очень быстро утомляться, и учебная нагрузка окажется ему не по силам.

Причиной неготовности может быть неблагоприятная обстановка в семье: постоянные конфликты, ссоры, которые вызывают у ребенка страх, ведут к безнадзорности. Как правило, дети из таких семей с раннего возраста страдают выраженными нарушениями психического здоровья. Это робкие, недостаточно самостоятельные дети. У них отсутствует четкое понимание предъявляемых требований, работоспособность снижена. Они быстро устают при целенаправленной деятельности, с трудом могут «высидеть» весь урок, никак не сосредоточатся на задании, рассеянны и беспокойны.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.