

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр  
Российской академии образования (РАО)

М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА  
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Учебно-методическое пособие  
для студентов высших учебных заведений

Челябинск

2023

УДК 371.9 (021)

ББК 74.55я73

К68

Рецензенты:

канд. псих. наук, доцент О. А. Семиздралова;

канд. псих. наук, доцент И. П. Ордина

**Коробинцева, Мария Сергеевна**

К68 Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : учебно-методическое для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с.

ISBN 978-5-907610-86-6

Учебно-методическое пособие направлено на формирование готовности современного педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы. Пособие содержит большое количество дополнительных практико-ориентированных материалов информационного, учебного, справочного характера и предназначено для обучающихся высших учебных заведений, осваивающих программы по направлению: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Материалы пособия могут быть использованы психологами, дефектологами, педагогами коррекционных классов и родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития.

УДК 371.9 (021)

ББК 74.55я73

ISBN 978-5-907610-86-6

© Коробинцева М. С., Лапшина Л. М.  
2023

© Оформление. Южно-Уральский  
научный центр РАО, 2023

## Содержание

<i>Пояснительная записка</i> .....	5
.....	
<b>1 Теоретические аспекты</b> формирования готовности современного педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы .....	12
.....	
<b>1.1</b> Понятие профессиональной и психологической готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	12
.....	
<b>1.2</b> Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития ....	23
.....	
<b>1.3</b> Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития .....	33
.....	
<b>1.4</b> Специальные образовательные условия обучающихся с задержкой психического развития.....	41
.....	
<b>2 Практические аспекты</b> подготовки современного педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы .....	49
.....	

<b>2.1 Особенности готовности педагога к работе</b> с обучающимися с задержкой психического развития .....	49
<b>2.2 Технологии психокоррекционной работы</b> с обучающимися с задержкой психического развития .....	56
<b>2.3 Формирование готовности педагога к работе</b> с обучающимися с задержкой психического развития .....	66
<i><b>Заключение</b></i> .....	73
<i><b>Список литературы</b></i> .....	74
<i><b>Приложение А «Словарь терминов»</b></i> .....	85
<i><b>Приложение Б «Программно-методическое</b></i> обеспечение деятельности педагога» .....	98
<i><b>Приложение В Анкета «Диагностика готовности</b></i> педагогов к работе с детьми с ОВЗ» .....	100

## Пояснительная записка

Сегодня, когда государство в качестве основного варианта получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предлагает инклюзивное обучение, важным фактором качества организации данного процесса становится готовность педагога осуществлять психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся [53]. В современных условиях каждый педагог должен быть готов не просто встретить ребенка с ОВЗ в общеобразовательном пространстве, он должен быть готов помочь такому ребенку сделать его пребывание в образовательном учреждении комфортным и продуктивным [23].

Анализ научной и научно-методической литературы свидетельствует о том, что одним из условий, отрицательно влияющих на эффективность вхождения ребенка с ОВЗ в образовательное пространство учреждения, получения им качественных знаний, является неспособность педагогического коллектива организовать психологическое сопровождение обучающегося с ОВЗ т.е. недостаточная готовность педагога на практике помогать ребенку осваивать программные требования Федерального государственного образовательного стандарта; в условиях инклюзии — решать вопросы получения качественного образования ребенком с нарушенным развитием.

Весь ход истории отечественной дефектологии и современная практика инклюзивного обучения показывают, что наиболее инклюзируемая и самая многочисленная группа обучающихся с ОВЗ — это школьники с задержкой психического

развития (ЗПР) [36]. Подготовка учителей к продуктивной работе с данной категорией обучающихся позволит не только снизить риски пребывания конкретного ребёнка в школе; это позволит на практике совершенствовать систему образовательных услуг для обучающихся с особыми образовательными потребностями, качественно выполнять социальный заказ государства и общества в отношении лиц с ОВЗ. Данное учебное пособие направлено на теоретическое обоснование и внедрение в реальную практику региональной системы образования деятельности по формированию у студентов педагогических вузов — у будущих специалистов, работающих в образовательной организации с детьми с ОВЗ — готовности к осуществлению профессиональной деятельности с детьми с ЗПР в условиях инклюзии.

Организация компетентной помощи обучающимся с ЗПР со стороны педагогического коллектива, каждого педагога позволит качественно по-иному раскрыть дополнительные ресурсы системы образования и позволит школьникам с задержкой психического развития реализовать свои образовательные и жизненные перспективы на всех последующих возрастных этапах в полном объеме. Структурно пособие состоит из двух глав и содержательно направлено на формирование у студентов готовности к осуществлению профессиональной деятельности с детьми с ЗПР, как в стабильной практике обучения ребенка с задержкой психического развития, так и в условиях инклюзивного обучения.

Первая глава пособия — «Теоретические аспекты формирования готовности современного педагога к работе с детьми, имеющими задержку психического развития в условиях общеобразовательной школы» — состоит из четырех параграфов.

Первый параграф подробно раскрывает понятие готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, раскрывает разные подходы к содержательному наполнению понятия готовности и его структурным компонентам. Второй параграф содержит полную клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с ЗПР, которая дана с учетом основной клинико-психолого-педагогической классификации детей данной нозологической категории (по К. С. Лебединской). Третий параграф содержит информацию об особых образовательных потребностях обучающихся с ЗПР, раскрывая их через структурно-уровневую организацию (по Т.Г. Богдановой). При написании данного параграфа авторы использовали материалы, размещенные на сайте ИКП РАО. Четвертый параграф посвящен описанию специальных образовательных условий обучающихся, имеющих ЗПР; владение технологиями создания таких условий трактуется как обязательная составляющая готовности современного педагога к осуществлению профессиональной деятельности с детьми с ЗПР.

Вторая глава Пособия — «Практические аспекты подготовки современного педагога к работе с детьми, имеющими задержку психического развития в условиях общеобразовательной школы» — содержит практико-ориентированную информацию по формированию готовности педагога продуктивно работать с обучающимися, имеющими ЗПР; структурно состоит из трех параграфов.

Первый параграф содержит описание специфики готовности педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития. Выделены основные барьеры и трудности психологической готовности педагога к работе с детьми с ЗПР.

Во втором параграфе раскрыты технологии психокоррекционной работы с обучающимися, имеющими ЗПР. Информационно здесь представлены цель, задачи, принципы, формы и собственно технологии психокоррекционной работы; владение ими – важная составляющая общей готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности со школьниками с задержкой. Третий параграф содержит подробное описание условий овладения технологиями взаимодействия с детьми, имеющими ЗПР, конкретные рекомендации по их реализации.

С целью контроля знаний студентов в ходе освоения учебных дисциплин по психологическому сопровождению детей с ЗПР и, следовательно, по формированию готовности к работе с ними, каждая глава Пособия содержит контрольные вопросы и задания, а также задания для самостоятельной работы студентов.

Кроме того, Пособие содержит большое количество дополнительных практико-ориентированных материалов информационного, учебного и справочного характера.

Данное учебное пособие предназначено для обучающихся высших учебных заведений, осваивающих программы высшего образования по направлениям: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили: «Специальная психология», «Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика»); (квалификация «магистр», магистерские программы: «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»); 44.03.01 «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр», профили: «Дошкольное образование», «Начальное

образование»); 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация «бакалавр», профили: «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психология образования», «Психология и педагогика начального образования») а также для слушателей курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки, осваивающих программы в области специального (коррекционного) и инклюзивного образования для осуществления психологического сопровождения обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР).

У студентов бакалавриата профильных (дефектологических) факультетов использование материалов Пособия будет способствовать формированию готовности к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися, имеющими ЗПР, через освоение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; в т. ч. следующих:

**а) общекультурные компетенции:**

- 1) способен к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм (ОК-6);
- 2) способен к самообразованию и социально-профессиональной мобильности (ОК-7);

**б) общепрофессиональные компетенции:**

- 1) готов сознавать социальную значимость своей профессии, мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- 2) готов осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами (ОПК-2);
- 3) способен осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и

индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (ОПК-3);

4) готов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОПК-4);

**в) профессиональные компетенции (в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата):**

1) коррекционно-педагогическая деятельность:

1.1) способен к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ПК-1);

1.2) готов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2);

1.3) готов к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3);

1.4) способен к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности (ПК-4);

2) диагностико-консультативная деятельность:

2.1) способен к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья,

анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития (ПК-5);

2.2) способен осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы (ПК-6);

2.3) готов к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7);

3) исследовательская деятельность:

3.1) способен к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности (ПК-8);

3.2) способен использовать методы психолого-педагогического исследования, основы математической обработки информации, формулировать выводы, представлять результаты исследования (ПК-9);

4) культурно-просветительская деятельность:

4.1) способен проводить работу по духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья, приобщению их к историческим ценностям и достижениям отечественной и мировой культуры (ПК-10);

4.2) способен к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры, с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ПК-11).

# **1 Теоретические аспекты формирования готовности современного педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы**

## **1.1 Понятие профессиональной и психологической готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья**

Понятие готовности является универсальным, интегративным понятием, т.к. традиционно рассматривается как готовность к какой-либо деятельности, способность осуществлять определенные действия. В обозначенном аспекте готовность следует определять, как набор квалификационных характеристик, систему определённых требований к специалисту, его знаниям, умениям, личностным качествам [17].

Многоаспектность понятия готовности обуславливает большое количество различных позиций специалистов, рассматривающих его в своих исследованиях.

Особую значимость в современном междисциплинарном научном исследовании приобретает изучение готовности к осуществлению педагогической деятельности [18]. В работах авторов современных подходов к изучению деятельности учителя (Е. П. Белозерцев, О. В. Шмайлова, В. А. Адольф, Н. И. Ястремская, В. Ш. Масленникова, Т. Ю. Гущина, Т. В. Стручаева, В. В. Буткевич) выделяются теоретический, мотивационный,

эмоционально-волевой, и практический аспекты. Несмотря на порой различное терминологическое обозначение, подавляющее большинство специалистов определяют указанные аспекты педагогической готовности к осуществлению профессиональной деятельности как основные [48].

В отечественной педагогической науке широко известна концепция готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, где готовность представлена как целостное профессионально значимое качество личности, включающее в себя следующие компоненты [53]:

1) мотивационный — положительное отношение и глубокий интерес к профессии; стремление добиться успеха в профессиональной деятельности и показать себя с лучшей стороны;

2) ориентационный — совокупность знаний и представлений о специфике и условиях профессиональной деятельности, требованиях к личности специалиста;

3) операциональный (познавательный) — владение знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности (в современных условиях — компетенциями), понимание профессиональных задач, соотношение объективного и субъективного в оценке их значимости;

4) эмоционально-волевой — самоконтроль, умение грамотно подбирать и управлять своими профессиональными действиями в различных педагогических ситуациях; чувство профессиональной чести и ответственности;

5) оценочный — самооценка и рефлексия профессиональной подготовленности.

Такое подробное выделение компонентов педагогической готовности и детальное описание каждого компонента делают

концепцию готовности к деятельности М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович активно используемой в современной педагогической теории и практике [14].

В. М. Минияров и Л. М. Бубнова, изучая готовность будущих специалистов технического профиля к профессиональной педагогической деятельности, рассматривают ее как синтез трех основных компонентов: профессиональных знаний (гносеологический компонент), умений (праксиологический компонент) и ценностных отношений (аксиологический компонент) [40].

Проводя серьезный полный анализ понятия готовности педагога осуществлять свою профессиональную деятельность, Е. В. Кертиш в качестве важнейших характеристик готовности как целостного явления выделяет теоретическую, практическую и психологическую готовность [17].

Содержание теоретической готовности понимается как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. По мнению автора, это так называемые «активные знания», которые «... не должны лежать мертвым грузом».

*Теоретическая готовность* — это теоретическая деятельность, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, что предполагает наличие определенных умений. Принято выделять следующие группы умений, связанные с мыслительными операциями, осуществляемыми педагогом в профессиональной деятельности [39]:

1) Аналитические умения — один из критериев педагогического мастерства, основные умения; именно через них проявляется обобщенное умение педагогически мыслить, которое, в свою очередь, состоит из ряда частных умений:

а) расчленять педагогические явления на составляющие элементы;

б) осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;

в) находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

г) находить основную педагогическую задачу и способы её оптимального решения.

2) Прогностические умения — базируются и осуществляются на научной основе, опираются на знания логики и онтогенеза педагогического процесса, закономерности возрастного и индивидуального развития обучающихся. Прогностические умения включают в себя перечень более конкретных операций:

а) выдвижение педагогических целей и задач;

б) отбор способов достижения педагогических целей;

в) предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений;

г) определение этапов педагогического процесса;

д) распределение времени, планирование совместно с обучающимися жизнедеятельности.

3) Проектные умения определяются как специальная группа умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Проектные умения включают в себя следующие конкретные операции:

а) перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;

б) учет при отборе педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств;

в) определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

г) отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;

д) планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей;

е) отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;

ж) планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;

з) планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

4) Рефлексивные умения — очень важные умения, которые имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Включают в себя различные виды контроля:

а) контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами;

б) контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане;

в) контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий.

*Практическая готовность педагога* связана с умениями во внешнем проявлении педагога, т.е. умениях действовать. Эти умения включают в себя организаторские умения и коммуникативные.

Организаторские умения обеспечивают включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива; они включают в себя:

1. Мобилизационные умения — привлечение внимания учащихся и развитие у них устойчивых интересов к учению и другим видам деятельности. Для этого создают специальные ситуации, используют методы стимулирования, актуализируют знания и жизненный опыт детей, создают атмосферу совместных переживаний и т.д.

2. Информационные умения, прежде всего, проявляются в умении грамотно излагать учебную информацию. Сегодня это не просто умение работать с печатными источниками, это умение ориентироваться в сети Интернет, выбирать нужную информацию из огромного потока, не всегда достоверного, и преобразовывать ее. Информационные умения включают в себя весь перечень умений работать с информацией, т.е. после ее отбора должно включаться умение четко и ясно излагать учебный материал, учитывая условия, особенности педагогического процесса и современных детей соответствующего возраста, умение объяснять, беседовать, задавать вопросы, использовать информационные технологии, учитывать усвоение детьми материала, мобильно реагировать на изменения, возникающие на уроке и при изложении учебного материала и т.д.

3. Развивающие умения предполагают, по Л. С. Выготскому, нахождение «зоны ближайшего развития» каждого ребенка, отдельных учащихся и класса в целом, умение создавать проблемные ситуации для развития потенциала обучающихся, умение стимулировать детей к процессу учения, умение ставить

вопросы, сравнивать, создавать условия для индивидуального развития учащихся [41].

4. Ориентационные умения связаны с формированием морально-ценностных установок детей к окружающему миру; с привитием интереса к учебной деятельности и развитию нужных качеств личности детей.

Вторая составляющая практических умений — это коммуникативные умения, которые связаны с установлением целесообразных взаимоотношений учителя с окружающими людьми, т.к. деятельность педагога в любом случае осуществляется на фоне педагогического общения (обмен информацией, установление взаимоотношений, влияние через педагогические средства и т.д.). Коммуникативных умения включают в себя [46]:

1. Перцептивные умения — восприятие человека человеком, где происходит изучение особенностей окружающих людей и их расположение к учителю (относится плохо, нейтрально, хорошо). В результате возникает общее умение понимать и чувствовать других. Перцептивные умения могут быть представлены следующим рядом конкретных умений:

- воспринимать и адекватно понимать информацию от партнера;
- проникать в личностную суть других людей;
- определять состояние и переживания другого человека;
- уметь замечать в другом человеке сходные и непохожие качества;
- видеть главное в другом человеке и правильно учитывать его истинную сущность.

2. Умения собственно общения. В своей домашней работе учитель моделирует педагогический процесс и опирается при

этом на свою память и воображение, поэтому учитель должен как бы сверху видеть окружающий мир и происходящие в нем процессы. При входе в класс необходимо умение устанавливать психологический контакт с классом (с целью умелой передачи информации, создания коллективного поиска в классе, совместной творческой деятельности, настроенность самих учеников на общение с педагогами). При управлении общением учитель должен уметь распределять внимание, поддерживать его устойчивость, выбирать нужные способы поведения и обращения, анализировать поступки детей, выделять мотивы, выбирать нужные средства для оптимизации взаимодействия.

3. Умения педагогической техники включают совокупность умений и навыков, связанных со стимулированием активности детей в классе. К этим умениям относятся всевозможные приемы работы учителя над самим собой, над собственным педагогическим мастерством, поэтому эти умения часто называют личностной педагогической технологией. Владение педагогической техникой включают в себя: умение выбирать стиль и тон в общении; умение управлять вниманием детей, их деятельностью; умение воздействовать на окружающих через нюансы голоса, манеры поведения, фигурой, одеждой, прической, внешностью, движениями, взглядом и т.д.

*Психологическая готовность* к профессиональной деятельности определяется как совокупность психических образований: представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [3]. Кроме того,

психологическая готовность характеризуется личностно-педагогической направленностью, которая проявляется в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [21].

подавляющее большинство авторов, изучающих вопросы готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, рассматривают психологическую готовность как основную составляющую в общей готовности [3; 7; 9; 25; 32; 45; 48].

При этом, как убедительно доказывает в своем исследовании Е. В. Шпилова, системообразующими факторами формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются характер потребностно-мотивационной сферы педагога, готовность к саморазвитию, направленность на реализацию творческого потенциала личности, социально значимая деятельность [47].

Готовность как социальная установка определяется как предрасположенность, предшествующая выполнению деятельности. Содержание готовности определяется характером, особенностями и конкретными условиями деятельности. Сегодня – это готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [31].

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается, как правило, через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [48].

Структуру *профессиональной готовности* можно представить следующим образом: информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и

коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [6].

Структура *психологической готовности* включает в себя: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция), удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [8].

В исследованиях, посвященных проблеме психологической готовности учителя к работе с детьми с ЗПР, выделены следующие компоненты психологической готовности: мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компонент [29].

*Мотивационно-ценностный* компонент характеризуется выраженным в той или иной форме ценностным отношением к ребенку, к детству, как к особому явлению социального мира [15].

*Деятельностный компонент*, следующее составляющее звено психологической готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития, предполагает владение профессиональными компетенциями по разработке и планированию индивидуальных образовательных маршрутов, наполненных специальными методами и приемами работы с детьми данной категории в инклюзивном пространстве [20].

*Рефлексивно-оценочный компонент* психологической готовности учителя к работе с детьми с ЗПР предполагает сформированные компетенции осуществления анализа собственной деятельности и профессиональных возможностей [51].

Психологическая готовность учителя к работе с детьми с ЗПР является объектом многочисленных современных исследований ученых и однозначно рассматривается как необходимое и обязательное условие удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся данной группы.

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Сделайте сравнительный анализ понятий: «профессиональная готовность педагога» и «психологическая готовность педагога».

2. Охарактеризуйте коммуникативную компетентность педагога как важную составляющую профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

3. Составьте «Список литературы» по теме: «Готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися, имеющими ЗПР». Список должен содержать не менее 10 источников и быть оформленным в соответствии с требованиями ГОСТ. Внимание!!! В предлагаемом списке не должны содержаться источники, представленные в данном пособии; источники должны быть изданы не ранее 2015 г.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

**Задержка психического развития** — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемостью в интеллектуальной деятельности [37]. По мнению большинства авторов, задержка психического развития является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью, при этом все исследователи сходятся во мнении, что ЗПР встречается значительно чаще других, более грубых нарушений психического онтогенеза. Данная категория детей составляет от 5 % до 10 % от общего числа учеников, обучающихся в начальных классах общеобразовательных школ [3].

Проблемами этиологии, клиники и классификации детей данной категории занимались такие ученые, как В. М. Астапов, Н. В. Бабкина, Т. А. Власова, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, Г. Е. Сухарева, У. В. Ульенкова и др. [1; 3; 10; 19; 22; 52]. По мнению многих исследователей, задержка психического развития может быть вызвана разными причинами: негрубым внутриутробным поражением центральной нервной системы, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами: ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

М. С. Певзнер и Т. А. Власова (1972) предложили самую первую классификацию детей с ЗПР. В основе данной классификации различали две основные формы [37]:

*а) задержка психического развития, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом;*

*б) задержка психического развития, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями;*

При первом варианте нарушения развития проявляются преимущественно в эмоционально-личностной незрелости ребенка, рассматриваемой в рамках психического или психофизического инфантилизма. При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности, обусловленные стойкой церебральной астенией. В данной классификации раскрываются основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедленных темпов созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная и большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, в первую очередь, стойких церебрастенических расстройств, ЗПР рассматривалась как более стойкая и нередко требующая не только психолого-педагогической коррекции, но и лечебных мероприятий.

Самой распространенной классификацией задержки психического развития и наиболее используемой психологами и дефектологами, является классификация К. С. Лебединской, которая дифференцировала основные клинические типы ЗПР по этиопатогенетическому принципу [36]:

а) *ЗПР конституционального происхождения* характеризуется гармоническим инфантилизмом, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Для таких детей характерны яркие, но поверхностные и нестойкие эмоции, преобладание игровой мотивации, повышенный фон настроения, непоследовательность. Трудности обучения в младших классах связаны с преобладанием игровой мотивации над познавательной, незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

б) *ЗПР соматогенного происхождения* — тип психической задержки обусловлен влиянием различных тяжёлых соматических состояний, перенесённых в раннем возрасте (операции с наркозом, болезни сердца, малая подвижность, астенические состояния). Нередко имеет место и задержка эмоционального развития — соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности. Для детей с данной формой ЗПР характерна астения, слабость, снижение динамики умственной работоспособности, повышенная истощаемость внимания, недостаточность зрительной и слуховой памяти.

в) *ЗПР психогенного происхождения* — тип нарушения связан с неблагоприятными условиями воспитания, рано возникшими и длительно действующими. Социальные генез данной аномалии развития не исключает ее патологического характера. При сохранности психических процессов у детей с данной формой ЗПР проявляется выраженное снижение мотивации

учебной деятельности, в связи с патологическим развитием личности (тревожная мнительность, эгоцентризм и т.п.).

г) *ЗПР церебрально-органического происхождения* — наиболее часто встречающийся вариант, который проявляется в большей выраженности нарушений высших корковых функций в сравнении с другими формами ЗПР. Причиной данной формы ЗПР является органическое поражение центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а с нейродинамическими расстройствами — тонус и подвижность психических процессов.

Таким образом, несформированность и недоразвитие отдельных психических функций и процессов при ЗПР обусловлены неполноценностью высшей нервной деятельности, которая проявляется в истощаемости нервных процессов, недостаточностью системной организации и межинтегральных связей головного мозга [24].

Все вышеперечисленные варианты задержки психического развития характеризуются замедленным темпом развития, низким уровнем познавательной деятельности, незрелостью эмоционально-волевой сферой. Более благоприятный прогноз психолого-педагогической коррекции и компенсации имеют задержки психического развития конституционального, психогенного и

соматогенного происхождения. Задержка психического развития церебрально-органического генеза с более значительными трудностями поддается психолого-педагогической коррекции, что связано с органическими поражениями центральной нервной системы. Несмотря на дифференциальные различия клинических типов задержки психического развития, существует ряд общих свойств, присущих детям данной категории [36].

Так, например, *зрительное восприятие* детей с ЗПР характеризуется неполноценным выделением деталей, недостаточным различением воспринятого материала. Зрительные операции у детей с ЗПР часто бывают замедленны. *Фонематическое восприятие* у детей с ЗПР отличается своей несформированностью, что затрудняет прием и переработку слуховой информации. Со значительной задержкой формируются сложные и простые формы звукового анализа и синтеза, что в свою очередь является причиной трудностей формирования навыков письменной речи [38].

*Память* у детей с ЗПР страдает недостаточной продуктивностью. Запоминание, сохранение и воспроизведение информации имеют свои особенности. Так, запоминание протекает с замедленной скоростью, со сниженным объемом и точностью. Менее сложный материал, как правило, дети с ЗПР запоминают без затруднений, но при усложнении задачи эффективность запоминания резко снижается. Воспроизводится запоминаемый материал не в полном объеме, нарушается порядок воспроизведения материала, забываются второстепенные детали [10]. Кратковременная память также характеризуется снижением своего объема; наглядная память более развита, чем словесная. Несмотря на трудности запоминания, которые испытывают

дети с ЗПР на первоначальных этапах заучивания материала, в последствии они успешно справляются с данным заданием (в отличии от детей с умственной отсталостью).

*Мышление* у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Недостаточно развито словесно-логическое мышление, аналитико-синтетические операции. Для мыслительной деятельности детей с ЗПР характерна инертность, низкая продуктивность и самостоятельная неустойчивость. У детей с ЗПР диагностируется низкий уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Требуется помощь педагога при решении проблемных задач. С трудом устанавливаются дифференцированные связи между предметами, их свойствами. Крайние сложности вызывают задания проблемного характера [4].

*Речь* у детей с ЗПР достаточно развита для повседневного общения, но тем не менее, многие речевые особенности являются проявлением специфики познавательной деятельности детей данной категории.

Снижение объема активного словаря, недоразвитие грамматического строя речи, несформированность лингвистических предпосылок для освоения навыков письма и чтения, нарушение фонематических процессов характерны для детей с ЗПР дошкольного возраста. Отставание в формировании связей между анализаторами является одной из причин стойких ошибок, которые проявляются на письме в замене букв, сходных по начертанию [26].

*Познавательная деятельность* детей с ЗПР отличается низким уровнем мотивации, недостаточной организацией и целенаправленностью. Дети с ЗПР быстро пресыщаются информа-

цией, для них свойственна быстрая истощаемость, импульсивность. Многоступенчатая инструкция, как правило, вызывает серьёзные трудности выполнения задания. Стоит отметить и нарушение формирования саморегуляции у детей с ЗПР, основой которой является самоконтроль. Умение контролировать свою деятельность, ход выполнения задания, умение оценивать уровень выполненной работы у школьников с ЗПР в большинстве случаев не сформировано [23; 33].

*Внимание* у детей с ЗПР крайне неустойчивое, умение концентрировать внимание находится на низком уровне. Вниманию детей с ЗПР свойственно быстрое истощение, с трудностями переключения и распределения. Но не стоит забывать о неоднородности группы детей с ЗПР, где выделены случаи недостаточности внимания, сочетающиеся с относительно достаточным уровнем познавательной деятельности. И наоборот, есть группы детей с ЗПР где первичное недоразвитие познавательных процессов сочетается с медленным темпом интеллектуальной деятельности [3].

Сложные двигательные функции у детей с ЗПР (психомоторика) характеризуются легкими двигательными нарушениями, что в свою очередь замедляет развитие более сложных дифференцированных движений. Недостаточность движений свойственна для целенаправленных и произвольных движений. Дети с ЗПР отличаются нарушением координации, активности, они с трудом переключаются с одного движения на другое. С трудом удаются прыжки в длину высоту, ловля мяча, упражнения со скакалкой. Старшие дошкольники и младшие школьники испытывают серьёзные трудности при вырезании предметов различных форм, в том числе несложных прямоугольников [2].

Недостаточно сформированы пространственные представления, что также затрудняет и понимание логико-грамматических конструкций, выражающих пространственные представления. У детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста диагностируются трудности восприятия наложенных, перечеркнутых, перевернутых изображений, сложности в формировании конструктивного мышления.

Дети с ЗПР имеют значительную тягу к общению и коммуникации с детьми более младшего возраста, которые значительно лучше их принимают в различные виды деятельности. Достаточно часто происходит формирование агрессивно-защитного типа поведения у обучающихся с ЗПР, как следствие отрицательной обратной связи, получаемой от сверстников. Как правило, дети с ЗПР не могут найти конструктивный выход из конфликтной ситуации и реагируют поведенчески довольно примитивно, что обусловлено постоянным отверганием сверстниками, а также недостаточностью опыта решения конфликтных ситуаций [11].

Принято выделять несколько вариантов разрешения конфликтных ситуаций детьми с ЗПР. Одним из них является агрессия, которая нацелена на более слабых физически детей. Следующий вариант: бегство, которое выражается в так называемом «убегании» от ситуации, с которой не может справиться обучающийся; самым ярким проявлением данного способа разрешения конфликта являются частые соматические реакции.

Регрессия, достаточно частый вариант разрешения конфликта у обучающихся с ЗПР, проявляется в нежелании быть взрослым и самостоятельным, так как это приносит сложности и неприятности. Отрицание трудностей и неадекватная оценка реальной ситуации, распространенный вариант разрешения

конфликтов, проявляется в стирании из сознания травмирующих ситуаций, в которых ребенок всегда испытывает трудности и терпит неудачи [45].

По мнению О. К. Агавеляна особенности коммуникативного поведения обучающихся с ЗПР обусловлены определенной нереализованностью стремлений, сочетающихся с ростом потребности в социальном признании и самоутверждении [3]. Отсутствие умения выстраивать продуктивные отношения со сверстниками, проявления отклоняющегося типа поведения, пониженная или завышенная оценка своих действий у обучающихся с ЗПР как правило являются предпосылками развития негативных личностных отношений, возникновения школьной и социальной дезадаптации.

Если говорить о *мотивационно-потребностной сфере* детей с ЗПР, исследования которой проводилось из-за стойких трудностей освоения учебного материала, то оказалось, что система побудителей у них значительно отстает в своем развитии в сравнении с детьми с условно-возрастной нормой. На первом плане у детей с ЗПР преобладают игровые мотивы вместо познавательных, что проявляется в предпочтении сохранения дошкольного алгоритма жизнедеятельности на этапе школьного обучения [49].

*Деятельность* детей с ЗПР также имеет свои особенности. Прежде всего присутствует недостаточная познавательная активность, быстрая утомляемость и истощаемость. С повышенной утомляемостью дети с ЗПР справляются по-разному. Кто-то становится пассивным, ложится на парту, смотрит в окно, перестают работать на занятии или уроке. У других, наоборот, по-

вышается возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Все вышеперечисленное очень быстро приводит к снижению работоспособности, что отражается на выполнении учебных заданий [20]. Трудности концентрации внимания, несформированная саморегуляция, многоступенчатые инструкции педагога, игровые мотивы ведут к образованию значительных пробелов в знаниях программного материала [30]. Перечисленные особенности детей с ЗПР являются стойкими причинами школьной неуспеваемости. Но при правильно выстроенной психолого-педагогической помощи трудности, вызванные структурой дефекта при задержке психического развития, поддаются коррекции и компенсации.

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Опишите разные формы инфантилизма, как механизма проявления ЗПР, опираясь на работы Г. Е. Сухаревой, К. С Лебединской.

2. Проведите сравнительный анализ задержки психического развития и сходных с ней состояний (умственная отсталость, норма психического развития)

3. Найдите в специальной литературе и выпишите данные по истории воспитания и обучения детей с задержкой психического развития (не менее пяти фактов).

4. Подготовьте реферат по теме: «Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР».

### **1.3 Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития**

Понятие «особые образовательные потребности» детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из главных проблем специальной педагогики и психологии. Физические и психические недостатки человека с особенностями развития предполагают наличие и удовлетворение особых образовательных потребностей в процессе образования, что позволит преодолеть и скомпенсировать различные ограничения и затруднения. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) программы коррекционной работы специалистов должны обеспечивать выявление особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ для дальнейшего планирования психолого-педагогического сопровождения [54].

В психологии существует несколько определений термина «потребность»:

- а) состояние индивида, испытывающего чувство нужды в объектах, необходимых для его существования и развития;
- б) внутреннее условие предпосылок к деятельности;
- в) источник активности человека.

В. И. Лубовский сформулировал следующее определение: «особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения». Для определения особых образовательных потребностей (ООП) лиц с ограниченными возможностями здоровья

необходимо знать общие и специфические закономерности психического развития, положения о которых находятся в основе определения ООП.

Т. Г. Богданова выделяет структурно-уровневые характеристики особых образовательных потребностей [5]: *первый уровень* определяется общими закономерностями развития психики «нормальных» и «аномальных» детей (термин Л. С. Выготского). К общим закономерностям психического развития относятся положения, сформулированный Г. Я. Трошиным, Л. С. Выготским, В. И. Лубовским о соотношении биологических и социальных факторов психического развития, о цикличности развития психики и его неравномерности, пластичности психики и положение об интеграции психических компонентов.

К биологическим факторам развития относятся особенности развития центральной нервной системы, общие и специальные способности человека. Условия протекания внутриутробного периода, течение родов имеют важнейшее значение для последующего развития ребенка. К социальному фактору относится сам социум, его идеологии, культура, религия, наука, искусство и т. д. При участии взрослого дети активно познают и перенимают социальный опыт через деятельность (общение, игру, учебную деятельность, продуктивно-творческую деятельность и т. д.) Значительную роль в формировании простых психических функций играют биологические факторы, а более сложные психические функции, такие как например абстрактно-понятийное мышление, формируются под большим влиянием социальных факторов. Социальные факторы влияют

и на дальнейшую компенсацию нарушенного развития (включенность родителей в коррекционный процесс, уровень их образования и т. д.).

Неравномерность развития психических процессов лежит в основе повышенной восприимчивости к педагогическим воздействиям психики на разных возрастных этапах, или сензитивности. При построении образовательного процесса обязательно учитываются сензитивные периоды т.к. на каждом возрастном периоде происходит перестройка психических функций и их связей. Наибольшему воздействию поддаются психические функции, которые находятся в становлении т.к. они более пластичны.

Развитие психики ребенка на каждом возрастном этапе является своеобразным из-за процессов интеграции, перестройки межфункциональных взаимодействий. В процессе развития появляются новые качественные образования психики и усложняется структура их компонентов. Примером может служить появление наглядно-действенного мышления, как итог интеграции восприятия и действия. Именно в процессе интеграции идет становление высших психических функций — сложных системных образований, социальных по своему происхождению, опосредованных по структуре, произвольных и совершаемых во внутреннем плане [5].

В основе *второго уровня* особых образовательных потребностей находятся закономерности, общие для всех типов нарушенного развития. Понятие «структура дефекта» Л.С. Выготского позволяет проанализировать особенности психического развития различных нарушений. Первичный дефект приводит к вторичным и третичным нарушениям. Вторичные нарушения

являются объектом психолого-педагогической коррекции. Т. Г. Богданова выделяет следующие закономерности психического развития, общие для всех лиц с нарушением в развитии: снижение способности к приему, переработки, хранению и использованию информации; трудности использования психической деятельности; замедленное формирование полноценных понятий и словесно-логического мышления [44].

*Третий уровень* особых образовательных потребностей определяется специфическими закономерностями каждого варианта психического развития детей с ОВЗ.

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития являются объектом изучения таких авторов, как Н. В. Бабкина, Т. Г. Богданова, А. Д. Вильшанская, А. М. Гусейнова, Е. А. Екжанова, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, И. И. Мамайчук, Н. М. Назарова, С. Н. Сорокоумова, У. В. Ульенкова и др. [3; 41; 44; 45]

Ниже подробно описан дизонтогенез задержанного развития. Первичный дефект задержки психического развития обусловлен минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. Вторичным дефектом при ЗПР является отставание в развитии познавательной сферы. В качестве третичного дефекта рассматривается эмоционально-личностная незрелость. Благодаря знаниям о структуре нарушения задержанного развития становится возможным спроектировать и обосновать особые образовательные потребности детей с ЗПР на различных уровнях образования. На уровне начального общего образования особые образовательные потребности детей с ЗПР распределены на четыре блока следующим образом:

а) особая организация образовательной среды и процесса обучения;

б) обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения;

в) формирование саморегуляции;

г) социальная адаптация и формирование жизненных компетенций.

*Потребность в особой организации образовательной среды, процесса воспитания и обучения детей с ЗПР на уровне начального общего образования предполагает: особую пространственную и временную организацию образовательной среды и процесса обучения (профилактика утомления у детей с ЗПР младшего школьного возраста; индивидуального режима урочной и внеурочной деятельности (включающей коррекционно-развивающие занятия специалистов)), наличие учебных помещений, позволяющих создавать специально оборудованные зоны учебной и коррекционно-развивающей направленности; организацию навигации для ориентировки в содержательно-смысловом пространстве в помещении класса, школы; индивидуализацию темпа учебной работы на уроке; дозирование объема выполняемой на уроке учебной работы, необходимой и достаточной для усвоения ФАООП НОО обучающихся с ЗПР по учебному предмету; средства визуальной поддержки; потребность в специальной инструментрии оценивания достижений и выявления трудностей усвоения адаптированной образовательной программы, обеспечивающем системный мониторинг индивидуальных образовательных достижений и уровня психофизического развития младшего школьника с ЗПР в дина-*

мике образовательного процесса; оценку соответствия выбранного образовательного маршрута и варианта ФАООП НОО особым образовательным потребностям ребенка [54].

*Потребность в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения* предполагает: потребность в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения; потребность в использовании специальных приемов и методов обучения с учетом индивидуально-типологических особенностей усвоения программного материала на уровне начального общего образования; потребность в развитии и коррекции познавательной деятельности, приемов мыслительной деятельности в соответствии с возрастом, мыслительных операций, устной и письменной речи; потребность в комплексном психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса на уровне начального общего образования, субъектами которого выступают: ребенок, родители (законные представители), педагогические работники, администрация и иные сотрудники образовательной организации, включенные в образовательный процесс [23].

Потребность в *формировании саморегуляции* младших школьников с ЗПР предполагает формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого, способности осознавать возникающие трудности; целенаправленное развитие самостоятельности при решении учебных и бытовых задач; формирование умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни; потребность в формировании умений саморегуляции младшего школьника с ЗПР, предусматривает формирование способности к базовым навыкам самостоятельной ор-

ганизации собственной деятельности, умения принимать, сохранять ее цели и следовать им в учебной деятельности (при необходимости с организующей и направляющей помощи педагога); умения планировать свою деятельность в привычных учебных ситуациях в соответствии с заданными целями и контролировать ее результат (при необходимости с опорой на пошаговую инструкцию); обучение ребенка распознаванию и информированию педагога о признаках ухудшения самочувствия [22].

*Потребность в социальной адаптации и формирование жизненных компетенций* предполагает потребность в специальной работе по формированию сферы жизненной компетенции на уровне начального общего образования, включающей: развитие мотивационной сферы, средств коммуникации в условиях учебной деятельности и при спонтанном взаимодействии, стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру; потребность в осмыслении и усвоении адекватных форм учебного поведения, предполагающих умение следовать установленным правилам коммуникации и взаимодействия с учителем и одноклассниками; умение запрашивать и использовать помощь взрослого; потребность в усвоении коммуникативных эталонов, в организации поведения вне ситуации обучения, способствующей вовлечению ребенка во взаимодействие со сверстниками, расширению спектра коммуникативных и социально-перцептивных навыков.

***Четвертый уровень*** основывается на модально-специфических закономерностях развития психики конкретного ребенка с ЗПР [5].

Таким образом, только с учетом данной структуры особых образовательных потребностей психолого-педагогическая работа будет носить коррекционно-компенсаторную направленность. Соотношение особых образовательных потребностей первого и второго уровня позволяют определить стратегию психолого-педагогической деятельности при работе с детьми с ОВЗ, а потребности третьего и четвертого уровня дают возможность решать конкретные тактические задачи на каждом этапе психолого-педагогического сопровождения [5]. При этом для каждого конкретного ребенка необходимо воспринимать систему образовательных потребностей как динамический процесс, своевременное отслеживание которого позволит выстроить механизм своевременного реагирования на различные рода трудности, обусловленные физиологическими, психическими или социальными факторами.

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Приведите примеры реализации коррекционно-развивающей направленности обучения для детей с задержкой психического развития как необходимого удовлетворения особых образовательных потребностей.

2. Перечислите специфические закономерности психического развития, характерные для детей с задержкой психического развития.

3. Напишите эссе на тему «Роль саморегуляции младшего школьника с задержкой психического развития в становлении учебной деятельности».

## 1.4 Специальные образовательные условия обучающихся с задержкой психического развития

Специальные образовательные условия для обучающихся с ограниченными с задержкой психического развития стало возможным спрогнозировать и сформулировать благодаря четкому пониманию особых образовательных потребностей детей данной группы. Богданова Т.Г. выделяет специальные образовательные условия **общие** для всех детей с ограниченными возможностями здоровья и **конкретные**, обусловленные определенным вариантом нарушения [44]. Общие специальные образовательные условия прежде всего предполагают максимально раннее начало коррекционно-развивающего процесса. Пластичность психических свойств позволяет получить больше возможностей для компенсации нарушений в развитии именно при раннем воздействии. Обязательным является создание условий для профилактики вторичных нарушений в развитии. Особые формы организации социально-педагогической среды, расширение границ образовательного пространства за пределы образовательных учреждений; пролонгация психолого-педагогического сопровождения на всех этапах жизни; активная позиция в процессе социализации ребенка [5].

Конкретные специальные образовательные условия для обучающихся с задержкой психического развития обусловлены третьим и четвертым уровнями особых образовательных потребностей. *Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ЗПР*, педагогов и родителей, обучающихся с ЗПР является ключевым составляющим обеспечения специальных

образовательных условий. Основными направлениями сопровождения на данном уровне образования являются [49]:

а) обеспечение социально-психологической адаптации обучающихся с ЗПР при переходе с дошкольного уровня образования к начальному общему, успешного начала школьного обучения; определение особенностей развития и конкретизация особых образовательных потребностей, обучающихся с ЗПР, индивидуализация специальных образовательных условий с учетом этих потребностей на уровне начального общего образования;

б) восполнение дефицитов в образовательных компетенциях дошкольного периода и готовности к началу школьного обучения;

в) формирование внутренней позиции школьника и основных предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих умение учиться (ориентироваться в задании, следовать инструкции, руководствоваться образцом, сличать с образцом свою работу, слушать и слышать, выполнять и удерживать алгоритм последовательных действий, заданный педагогом);

г) коррекция дефицитарных школьнозначимых функций, необходимых для успешного формирования учебных навыков и компетенций (графомоторных навыков, навыков пространственной ориентировки на листе бумаги, навыков соотносительного анализа, звукобуквенного анализа и др.);

д) формирование новообразований, соответствующих данному возрастному периоду (мотивационных установок на получение знаний, учебного сотрудничества, произвольности и регуляции учебно-познавательной деятельности, навыков самостоятельной учебной работы);

е) формирование навыков жизненной компетенции у младших школьников с ЗПР;

ж) оказание специализированной помощи (коррекционно-педагогической, психолого-педагогической, социально-педагогической, медицинской при необходимости); оказание психологической поддержки родителям (законным представителям) обучающихся с ЗПР по вопросам воспитания, развития и социализации ребенка; организация специалистами сопровождения психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей), педагогов и иных сотрудников образовательной организации, включенных в образовательный процесс [11].

Одним из важнейших специальных образовательных условий для обучающихся с ЗПР является *организация пространственно-временной среды*: оптимизация временного режима обучения, индивидуализация темпа работы и объема изучаемого материала с учетом работоспособности и особенностей нейродинамики ребенка с ЗПР; возможность дополнительных каникул и облегченного дня в середине учебной недели; соблюдение психогигиенических требований во время урока, включая дополнительные динамические или релаксационные паузы; использование ассистивных технологий с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ЗПР (насадка на ручку, трафареты для удержания строки, содержательно-смысловые ориентиры, дополнительные технические средства и др.); специальная организация образовательного пространства: зонирование учебного помещения, здоровьесберегающие технологии, соблюдение требований к наглядности, визуальные ориентиры и маркировка

для пространственной ориентации на уровне рабочей поверхности (лист, тетрадь, доска, парта), на уровне классного помещения и школы; размещение наглядных средств, способствующих организации учебной деятельности, облегчающих восприятие и усвоение учебного материала, школьных и дисциплинарных требований [12].

*Специальные приемы обучения и воспитания* детей с ЗПР являются обязательным требованием реализации федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования. Более эффективному запоминанию учебного материала будет способствовать доступность получаемой информации, примеры из жизненного опыта ребенка, непосредственные эмоции и впечатления ребенка. Важной составляющей является преимущественное использование позитивного средства стимуляции учебной деятельности и поведения [42].

Инструкции к заданию не должны содержать малознакомых слов, они должны быть понятны, доступны, при необходимости дополнительно разъяснены. Желательно разделить инструкцию на смысловые части, указывающие на последовательность действий. Предъявление новой информации требует предельной развернутости, алгоритмизации, предписаний, определяющих порядок действий. Это может быть пошаговая памятка или визуальная подсказка, выполненная в знаково-символической форме и расположенная в визуальном доступе ребенка [27].

Подкрепляя действия речью на первых этапах работы с алгоритмом, дети учатся речевой регуляции и контролю собственных действий, а впоследствии осуществляется переход от внешнеречевого действия к внутреннему. Работа над правилом осуществляется с опорой на алгоритм, который визуализируется и многократно повторяется ребенком [50].

Необходимо предусматривать «пошаговость» и поэтапность при формировании учебного действия, умения, навыка. Учитывая психологические особенности обучающихся с ЗПР, целесообразно давать материал небольшими дозами, с постепенным усложнением, увеличивая количество тренировочных упражнений.

Следует усилить возможность практического оперирования предметами, а также реализации собственных действий: прохлопывание, выкладывание графических схем фишками, выполнение шагов при изучении последовательности в числовом ряду; работа с разрезной азбукой, слоговыми таблицами.

При изучении звуков и букв, а также и цифр с детьми с ЗПР эффективно использовать приемы опоры на все модальности: слуховую, зрительную, кинестетическую (пишем буквы (цифры) в воздухе, на спине одноклассника, лепим из пластилина, выкладываем из палочек, конфет; персонифицируем названия элементов цифры, например, цифра 1: носик, ножка; цифра 2: голова, шейка, хвостик).

Настоятельно рекомендуется по возможности облегчать техническую сторону выполнения заданий на самостоятельное письмо по образцу (письмо в тетрадах с разлиновкой «сетка» или «английская линейка», обозначение точками интервалов между буквами, слогами; обводка пунктирных изображений букв, слогов, слов, то или иное обозначение, в т.ч. обыгрывание верхней и нижней границ строки «пол» и «потолок» и т.п.)

Стоит отметить, что и коррекционно-развивающая направленность учебного предмета «Математика» должна осуществляться за счет разнообразной предметно-практической деятельности, использования приемов взаимно-однозначного

соотнесения, закрепления понятий в графических работах, постепенном усложнении предъявляемых заданий, поэтапном формировании умственных действий (с реальными предметами, их заместителями, в громкой речи, во внутреннем плане) с постепенным уменьшением количества внешних развернутых действий. Полезен прием детального руководства выполнением конкретного задания: например, при установлении взаимно однозначного соответствия между предметными множествами: пересчитать предметы, положить столько же фишек, сколько предметов в первом множестве, положить столько же фишек, сколько предметов во втором множестве, попарно соотнести выбранное количество фишек. Использование для обучающихся мнестических опоры: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий (план-схема «решение задачи») также является специальным образовательным условием.

Система оценки результатов освоения образовательной программы должна строиться с учетом особых образовательных потребностей, обучающихся с ЗПР и быть ориентированной на мониторинг индивидуальных достижений ребенка в освоении академических знаний и формировании жизненной компетенции на уровне начального общего образования.

Следует обеспечивать специальные условия проведения текущего контроля освоения АООП обучающимися с ЗПР, промежуточной и итоговой аттестации. В обобщенном виде данные условия представлены в примерных АООП НОО и более подробно раскрыты в статьях А.Д. Вильшанской и Н.В. Бабкиной (приложение 2).

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Опишите разные формы инфантилизма, как механизма проявления ЗПР, опираясь на работы Г. Е. Сухаревой, К. С Лебединской.
2. Проведите сравнительный анализ задержки психического развития и сходных с ней состояний (умственная отсталость, норма психического развития)
3. Перечислите закономерности психического развития общие для нормального и нарушенного развития.
4. Дайте определение понятию «Особые образовательные потребности».
5. Перечислите закономерности психического развития общие для нормального и нарушенного развития.
6. Что предполагает потребность в особой организации образовательной среды, процесса воспитания и обучения детей с ЗПР на уровне начального общего образования?
7. Обоснуйте взаимосвязь психолога и педагога в работе с детьми с ЗПР.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Перечислите варианты задержки психического развития, предложенные К. С. Лебединской.
2. Охарактеризуйте задержку психического развития конституционального происхождения.
3. Охарактеризуйте задержку психического развития соматогенного происхождения.
4. Охарактеризуйте задержку психического развития психогенного происхождения.
5. Перечислите причины возникновения задержки психического развития церебрально-органического генеза.

6. Опишите особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития.

7. Раскройте особенности мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития.

8. Какие особенности речевого развития характерны для младших школьников с ЗПР?

9. Какое влияние задержка психического развития оказывает на овладение детьми с ЗПР школьными навыками?

10. Что предполагает потребность в социальной адаптации и формирование жизненных компетенций младших школьников с ЗПР?

## **2 Практические аспекты подготовки современного педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы**

### **2.1 Особенности психологической готовности педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития**

Обучающиеся с задержкой психического развития массово представлены в общеобразовательной школе. Дети с ЗПР обучаются преимущественно в общеобразовательных классах, где практически не созданы или созданы на минимальном уровне специальные образовательные условия. Педагоги, вынужденные реализовывать совместное обучение детей с условно-возрастной нормой и с отклонениями в развитии, не всегда позитивно настроены к личности ребенка с особыми образовательными потребностями. Достаточно часто можно наблюдать эмоциональные протесты и сопротивление учителя, призванные оградить педагога от работы с детьми с ЗПР. Многие учителя говорят о вредном влиянии детей с задержкой в развитии на своих сверстников с нормой психического развития, что, как правило, не соответствует действительности. Отсутствие профессионального и личностного интереса к процессу обучения, к преодолению трудностей в учебной деятельности, к развитию познавательной активности учеников с ЗПР со стороны учителя

является стойким барьером при формировании психологической готовности педагога к коррекционно-образовательному процессу [33].

Педагог в большей степени нацелен на академический результат, а не на образовательную успешность ребенка с особыми образовательными потребностями. Как отмечают исследователи, Коробейников И. А., Ткачева В.В., Кузьмичева Т.В. педагоги фокусируют свой профессиональный взгляд лишь на «отрицательной» стороне личности ребенка. Учителя не принимают во внимание особенности психической деятельности ребенка, не ориентируются на его возможности, что приводит к отсутствию желаемых результатов в обучении. Отсутствие заинтересованности в обучении ребенка с ЗПР из-за невысоких педагогических достижений и не осознание ценности коррекционно-образовательного процесса для данной группы детей, и в последствии неудовлетворение от профессиональной деятельности, являются показателем низкого уровня мотивационно-ценностного компонента психологической готовности педагога к работе с детьми с ЗПР, самым определяющим из всех следующих компонентов [34].

Интеллектуально-деятельностный компонент психологической готовности педагога к работе с детьми с ЗПР основывается на сформированности умения педагога определить особые образовательные потребности ребенка, решить педагогические задачи, которые могут возникнуть из-за психофизиологических способностей и особенностей [28]. Учитель, не обладая знаниями специальной педагогики и психологии, как правило, не учитывает особенности психической деятельности ребенка с ЗПР и

как следствие не может правильно организовать учебную деятельность школьника на уроке [35]:

1) быстрая утомляемость (педагог не принимает во внимания несформированность нейродинамических процессов ребенка с ЗПР, замедленную способность нервной система к своевременному переходу нервной системы из состояния торможения к состоянию возбуждения, что обязательно вызывает скорую утомляемость и перегрузку психической деятельности);

2) трудности концентрации внимания (восприятие любого вида информации и качественная работа с ней возможна только в условиях произвольности и максимальной концентрации внимания; отсутствие основных знаний об особенностях свойств психики ребенка с ЗПР не позволяет педагогу рационально их использовать при проведении урока);

3) замедленный темп работы (работоспособность на уроке ребенка с ЗПР характеризуется неустойчивостью и малой мобильностью, что не позволяет детям данной нозологической группы выдерживать общий темп и ритм занятия; педагог не способен выбирать рациональную нагрузку и индивидуализировать общий объем заданий);

4) значительные трудности процессов восприятия, хранения и переработки информации (как показывает практика, достаточно часто ученики с ЗПР вынуждены сидеть за последней партой второго или третьего ряда, что вызывает у них значительные трудности усвоения учебного материала; педагог не придает значение особенностям организации учебного места ребенка с ЗПР, что в дальнейшем приводит к пробелам в усвоении учебной информации, трудностям в обучении и в итоге к образовательной неуспешности).

5) отсутствие разнообразной предметно-практической деятельности (освоение абстрактных понятий и терминов детьми с ЗПР невозможно без применения специальных средств и наглядного материала; педагоги не используют в работе разнообразные опоры, направленные на более стойкое запоминание и удержание в памяти учебного материала; между тем, различные наглядные схемы, шаблоны общего хода выполнения заданий (план-схема «решение задачи», алгоритм применения правила написания орфограммы) являются специальными образовательными условиями при работе с детьми с ЗПР).

Проявления нарушений эмоционально-волевой сферы обучающимися с ЗПР также является барьером на пути выстраивания межличностных отношений с педагогом, которое является важнейшим условием становления личности школьника. Неадекватность поведенческих реакций, особенности возбудимости нервной системы, отвлекаемость и трудности в умении сосредоточиться на заданиях, управлении своим настроением приводят к неустойчивому эмоциональному фону урока, вынуждая учителя достаточно часто акцентировать внимание на дисциплинарные моменты, что вызывает эмоциональное перенапряжение педагога. Большинство первоклассников с ЗПР переходят на ступень начального образования с несформированными предпосылками учебной деятельности, с преобладанием игровых мотивов, что требует от педагога определенных (порой значительных) усилий в дальнейшем выстраивании системы межличностных отношений «учитель-ученик» и также является особенностью психологической готовности педагога к работе с детьми с ЗПР [43].

Важнейшим показателем сформированности интеллектуально-деятельностного компонента психологической готовности педагога к работе с детьми с ЗПР в условиях инклюзии является и разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) [19], которые являются основой индивидуализации планирования коррекционно-образовательного процесса и своеобразной траекторией реализации возможностей и потенциала ребенка с ЗПР. Результаты эмпирических исследований, проведенных такими авторами как Ивенских И.В., Куренная Е.В., демонстрируют ряд значительных трудностей в осуществлении проектирования и прогнозирования коррекционно-образовательного процесса при составлении ИОМа учителем. Авторы указывают на неумение педагогов определить грани между зоной ближайшего и актуального развития ребенка с ЗПР. Данное умение дает возможность педагогу опираться на жизненный (субъективный) опыт ученика с ЗПР, который значительно отличается от опыта одноклассника с нормой психического развития, при подаче нового учебного материала [16].

При проектировании ИОМа учителя затрудняются с отбором методов, форм и средств обучения школьников с ЗПР, а в последствии и испытывают трудности в подборе пособий и наглядного материала из-за их отсутствия или несоответствия требованиям. Также были отмечены сложности в применении понятийного аппарата при разработке ИОМа, что является достаточно значимым препятствием [42].

Сформированность интеллектуально-деятельностного компонента психологической готовности педагога к работе с ЗПР предполагает и дифференциацию задержки психического

развития. Дети с ЗПР церебрально-органического и психогенного генеза будут нуждаться в различных приемах и методах работы педагога. Вместе с тем, исследователи отмечают отсутствие приемов дифференциации задержки психического развития в коррекционно-образовательном процессе.

Особенности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности педагога к работе с обучающимися с ЗПР включает в себя осознание трудностей, возникающих в процессе инклюзивного образования, готовность к саморазвитию и самообразованию. Данные исследований подтверждают высокую степень готовности педагога к дальнейшему получению специальных знаний об особенностях психофизиологического развития детей данной категории как основу дальнейшего преодоления различных барьеров на пути реализации инклюзивного образования [25; 31].

Кроме перечисленных особенностей собственно психологической готовности педагогов к работе с детьми с ЗПР имеют значения и различные внешние условия и факторы, которые способствуют формированию трудностей в деятельности педагога. Так, например, в исследованиях Ивенской И.В. говорится о недостаточной методической и консультативной помощи педагогам со стороны специалистов службы сопровождения. Более 75% педагогов, работающих в общеобразовательных классах, где в режиме интеграции обучаются дети с ЗПР, говорят об отсутствии полноценной психолого-педагогической системы сопровождения учителей. Преимуществом в работе учителя с педагогом-психологом, учителем-дефектологом достаточно ча-

сто носит формальный характер, что не способствует формированию готовности педагога к коррекционно-образовательной деятельности [32].

Таким образом, психологическая готовность педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития является значимой и актуальной проблемой в рамках современных интеграционных и инклюзивных процессов в образовании. Профессиональные стереотипы и психологические барьеры педагога, реализующего деятельность в общеобразовательном классе, в который включены дети с ЗПР затрудняют процесс формирования мотивационных, личностных, рефлексивных компетенций необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей учеников данной группы.

## **2.2 Технологии психокоррекционной работы с обучающимися с задержкой психического развития**

Психологическая коррекция является совокупностью психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психически здорового человека. Если рассматривать данное понятие с точки зрения коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, то психологическую коррекцию мы можем рассматривать как метод психологического воздействия, направленный на развитие и оптимизацию психических процессов и функций. В отличие от психологической помощи, психологическая коррекция позволяет

оптимизировать, исправить, скорректировать различные психические функции, отклоняющиеся от нормального развития и функционирования [3].

Области психокоррекции в специальной психологии относительно детей с задержкой психического развития на сегодняшний день представлены следующими сферами [23]:

- а) психокоррекция эмоциональной сферы;
- б) психокоррекция личностного развития;
- в) предупреждение и преодоление девиантного поведения детей и подростков с ЗПР;
- г) психокоррекция когнитивного развития;
- д) психокоррекция межличностных отношений детей и подростков с ЗПР.

Психокоррекция нарушений в развитии предполагает две «позиции» [52]:

- а) «снизу-вверх» — упражнения и тренировки, направленные на имеющиеся психологические способности ребенка;
- б) «сверху-вниз» — активное формирование того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с социально-психологическим нормативом.

В большинстве случаев психокоррекционная работа с детьми с ЗПР осуществляется как раз «сверху-вниз» в соответствии с положением Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка [3].

**Целью** психокоррекционной работы с детьми с ЗПР в системе коррекционно-развивающего направления является преодоление отклонений в психическом развитии личности и предупреждение вторичных отклонений. В системе психолого-педагогического воздействия применительно к отклоняющемуся

развитию психики целью психокоррекционной работы будет исправление, компенсация недостатков и отклонений в развитии психики.

**Принципы** психокоррекционной работы с детьми с нарушениями в развитии являются теоретико-методологическими основами деятельности педагога-психолога: принцип психолого-педагогического изучения ребенка с ЗПР с целью определения структуры нарушения и выявления его индивидуально-психологических качеств; принцип единства возрастного и индивидуального в развитии; принцип учета онтогенетических закономерностей формирования психических функций и закономерностей психического развития детей с ЗПР.

**Задачи** психокоррекционной работы с детьми с ЗПР [23]:

1) Предупредить отклонений и трудностей в развитии путем реализации потенциальных возможностей здоровья.

2) Скорректировать, исправить нарушения и трудности развития отдельных функций психики, качеств личности, способностей, умений и т.д.

3) Стимулировать процесс психического развития ребенка с ЗПР.

Важнейшее значение в психокоррекции принадлежит правильному выбору формы работы — индивидуальной или групповой. **Индивидуальная форма** психокоррекционных занятий необходима при индивидуальном характере нарушения (например, при недоразвитии познавательных процессов), а также при отказе ребенка работать в группе, и при выраженной задержке психического развития церебрально-органического генеза. **Групповая форма** психокоррекционных занятий должна быть организована при работе над межличностными отношениями

детей и подростков с ЗПР, при целенаправленном формировании различных психологических качеств и свойств личности во взаимодействии со сверстниками или другими участниками образовательного процесса; при условии, что группа является моделью реальности для более эффективной отработки коммуникаций, поведенческих реакций и т.д.

При групповой форме работы педагог-психолог должен соблюдать определенные требования: учитывать степень тяжести и структуру дефекта, возраст участников, наполняемость. Так, группа младших школьников и подростков для эффективности группового взаимодействия должна быть не более 7 человек. Продолжительность занятий зависит от задач психокоррекции, психологических особенностей и возраста участников группы. Особое значение имеет место, где проводятся психокоррекционные занятия. Это должно быть просторное, хорошо оборудованное помещение, с мягким освещением, где ребенок будет чувствовать себя спокойно и безопасно. Не рекомендуется использовать комнаты со стеклянными дверями и множеством окон. Комната для групповых занятий должна быть не менее 30 кв. м. Светлая окраска стен способствует созданию позитивного настроения.

В соответствии с ФАООП НОО вариант 7.1,7.2 педагог-психологу рекомендованы следующие направления в работе с детьми с ЗПР [54]:

- 1) Формирование адекватных представлений об окружающем мире и о собственных возможностях, общей познавательной и учебной мотивации, произвольной саморегуляции, психологических основ учебной деятельности;

2) Преодоление нарушения внимания, расстройств психомоторной сферы, негативного отношения к учебной деятельности;

3) Развитие мотивов учебной деятельности, познавательной деятельности, высших психических функций, зрительно-моторной и пространственной координации, различных видов мышления, волевых качеств, коммуникативных навыков.

Традиционно выделяют следующие методы и технологии психокоррекционной работы в работе с детьми с ЗПР [51]:

1) Метод замещающего онтогенеза, реализуемый посредством технологий функциональной активации подкорковых образований головного мозга; технологии стабилизации межполушарных взаимодействий и специализации левого и правого полушария; технологии формирования оптимального функционального статуса передних отделов головного мозга [28].

2) Арт-терапевтические методы реализуются посредством следующих технологий: музыкотерапия, кинезитерапия, библиотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, психодрама, изотерапия и т.д. [13].

3) Методы поведенческой коррекции реализуются посредством следующих технологий: имитационное научение, ролевой тренинг, биологическая обратная связь и т.д. [45].

4) Методы игровой терапии [15].

*Метод замещающего онтогенеза* представлен в книгах известного нейропсихолога, профессора МГППУ А.В. Семенович. Данный метод построен на нейропсихологических закономерностях психолого-педагогического сопровождения процессов развития. Большое внимание уделяется развитию саморегуляции через соблюдение в повседневной жизни определенных ритуалов, посвящений и обязанностей, что помогает ребенку

усвоить нормы и правила поведения в семье, школе и т.д. Внедряются группы упражнений для формирования навыков внимания и преодоления поведенческих стереотипов. Педагог-психолог на своих занятиях должен уделять большое внимание выработке правильного дыхания как основе для формирования базовых составляющих произвольной саморегуляции. Активно в методе замещающего онтогенеза используется массаж и самомассаж, растяжки (способствуют преодолению ригидности, блоков и зажимов). Формирование и коррекция базовых сенсомоторных взаимодействий для наличия полного объема движений и правильного взаимодействия глаз, языка, рук, ног. Параллельно педагог-психолог работает над развитием когнитивных функций, речи, пространственных и квазипространственных представлений.

*Арт-терапевтические методы* в работе педагога-психолога призваны обеспечить компенсацию личностной незрелости детей с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве. Механизмы психологической коррекции с помощью арт-терапии проявляются в возможности посредством искусства выразить травмирующую для ребенка ситуацию, переконструировать ее и увидеть выход из нее, используя креативные способности ребенка. Процесс творчества является исследованием реальности, познанием себя, стремлением к самоактуализации, а также способствует развитию коммуникации, становлению межличностных отношений.

Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Эльконин писали о раскрытии творческого потенциала ребенка через приобщение к миру искусства, который является важнейшим средством вос-

питания и развития. Младший школьный возраст ребенка является периодом познания мира с помощью учителя и учебной деятельности. Школа является особым условием развития ребенка. Именно в школе определены требования со стороны учителя, нарастает психическая напряженность ребенка, меняется среда, ее благополучие. У детей с ЗПР на этапе перехода из детского сада в школу период адаптации проходит более тяжело по сравнению с детьми с нормой психического развития. Дети с ЗПР более склонны к повышенной утомляемости, гиперактивности, повышенной школьной тревожности.

Музыкотерапия, вид терапии, в котором мелодия используется в коррекционных или лечебных целях. На современном этапе развития специальной педагогики и психологии музыкотерапия занимает особое место. Психотерапевтический аспект воздействия на коррекцию нарушений и отклонений в личностном развитии позволил музыкотерапии прочно войти в методы психокоррекции. Музыкотерапия позволяет регулировать психоэмоциональные процессы в организме, коррегировать психоэмоциональное состояние, повышать социальную активность, облегчать усвоение новых положительных форм поведения, активизирует творчество. Так называемая рецептивная музыкотерапия используется в работе с детьми с ЗПР, которые имеют эмоционально-личностные проблемы, межличностные отношения, отягощённые конфликтами и приступами неконтролируемой агрессии, чувством одиночества, импульсивностью и тревожностью [13].

В сеансах рецептивной музыкотерапии для расслабляющего воздействия используют такие музыкальные произведения как «Сентиментальный вальс», «Баркаролла» П.И. Чайковского;

«Концерт № 2» С. В. Рахманинова. Для снятия подавленного и угнетенного состояния часто применяется «Аве Мария» Ф. Шуберта, «К радости» В. Бетховена, «Прелюдия до-минор» Ф. Шопена, «Мелодия» К. Глюка.

Активная музыкотерапия позволяет включать ребенка в музыкотерапевтический процесс посредством пения (вокалотерапия) или игры на музыкальных инструментах. Участие ребенка в музыкотерапии позволяет ребенку выразить себя, свое эмоциональное состояние, реализовать свой потенциал, стать более успешным. Активная музыкотерапия может выражаться в форме танце-терапии, коррекционной ритмики, психогимнастики, в основе которых лежит единство музыки и движения, что способствует двигательной активности ребенка с ЗПР. Танец позволяет снять психоэмоциональное напряжение, позволяет выразить настроение, эмоциональные переживания, чувства и т.д. Коррекционная ритмика является эффективным методом снятия эмоционального напряжения для детей с повышенной двигательной активностью и возбудимостью. Эмпирически доказаны высокие результаты в развитии концентрации, объема и устойчивости внимания и памяти у детей с ЗПР, посещающих занятия коррекционной ритмикой [15].

Психогимнастика включает в себя различные комплексы упражнений, этюдов и игр для коррекции психоэмоциональных и моторных нарушений. На занятиях дети с ЗПР обучаются пониманию эмоций и их выражений с помощью выразительных движений тела, навыков релаксации и коррекции психических функций [16].

Театрализация психокоррекционного процесса лежит в основе имаготерапии [15]. Имаготерапия укрепляет и обогащает

эмоциональные ресурсы, коммуникативные возможности ребенка с ЗПР, формирует способность адекватно реагировать на неблагоприятные ситуации, развивает умения к созданию творческого образа. Имаготерапия может быть реализована в индивидуальной форме как пересказ прозаического произведения, переход рассказа в заранее запланированный диалог, который может сопровождаться театрализованным представлением в виде настольного, пальчикового или теневого театра. Групповая имаготерапия предполагает театрализованное представление специально составленного рассказа, исценирование фрагмента произведения. В имаготерапию входит куклотерапия, психодрама, образно-ролевая драмтерапия. Куклотерапия с обучающимися с ЗПР преимущественно проводится в индивидуальной форме. Педагог-психолог выстраивает свою работу через использование любимой куклы или персонажа ребенка, придумывая и разыгрывая проблемную ситуацию [23].

Самая известная, доступная и распространённая технология психокоррекции — это изотерапия т.е. коррекция посредством изобразительной деятельности. Основное условие эффективной изотерапии — отсутствие дублирования уроков рисования. Целями и задачами изотерапии прежде всего являются создание условий для самовыражения ребенка. В изотерапии отсутствуют требования к качественному овладению техникой рисования или, например, лепки. И, наконец, в изотерапии педагог-психолог призван помочь ребенку осознать и разрешить проблемную ситуацию. Изотерапия эффективна в работе с детьми с ЗПР с трудностями вербализации, эмоциональной депривации, повышенной тревожностью, страхом, нарушением самооценки и несформированностью межличностных отношений [43].

Предметно-тематические задания для рисунка используются в основе изображений человека и его взаимодействия с окружающим миром. Как правило это темы: «Я и моя семья», «Мое хобби», «Я дома», «Моя будущая профессия» и т.д. Образно-символические задания используются в изображениях абстрактных нравственно-психологических понятиях «Добро», «Счастье», «Зло», «Гнев». Ребенок использует темы и техники рисования, созданные его воображением. Игры и упражнения с изобразительным материалом (пластилин, глина, мелки, краски) рекомендованы для изучения возможностей и свойств материала. Задания на совместную деятельность достаточно часто используют педагоги-психологи для коррекции проблем отношений со сверстниками, родителями, педагогами [8].

Сказкотерапия также активно используется в работе с детьми с ЗПР. Педагог-психолог обращает внимание ребенка на связь между героями литературного произведения и поведением в различных жизненных ситуациях, помогает анализировать произведения, искать ресурсы в сюжете, возможность раздумий над поведением героев, их поступков. Подростков с ЗПР можно привлечь к самостоятельному сочинению сказок, в которых проявятся чувства и переживания детей [43].

**Методы поведенческой коррекции** нацелены на стимуляцию гуманных чувств, чувства юмора и прекрасного, переживания положительных эмоций, телесного контакта, мотива соревновательности; осознание особенностей нарушенного поведения и его предупреждения; ориентация на состояние сверстников; переключение нежелательного состояния.

**Методы игровой терапии** в различных вариантах эффективно применяется в работе с широким спектром проблем детей

с ЗПР. Сюда можно отнести эмоциональные проблемы, низкую самооценку и нарушенную Я-концепцию, проблемы общения, агрессивность, психосоматические заболевания, жестокое обращение с ребенком и заброшенность, переживание горя, нахождение в условиях госпитализации, навязчивые действия, трудности обучения и др.

Таким образом, психокоррекционные технологии являются достаточно разнообразными методами в работе с детьми с ЗПР, что позволяет педагогу-психологу выбрать необходимый инструментарий для коррекции трудностей конкретного ребенка.

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Каковы основные функции арттерапии в специальном образовании?

2. Охарактеризуйте основные особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития, которые реализуются средствами арт-технологий.

3. Подберите не менее пяти произведений, которые можно использовать при проведении сказкотерапии. Обоснуйте выбор и цель использования данных произведений

## 2.3 Формирование готовности педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития

Одним из специальных образовательных условий, удовлетворяющих особые образовательные потребности обучающихся, имеющих задержку психического развития, является психологическое сопровождение педагогов [44]. Поддержка коллектива учителей, направленная на формирование психологической готовности к работе с детьми данной нозологической группы, является важнейшим условием актуализации потенциальных возможностей детей с ЗПР. Ценностное отношение к личности ребенка, испытывающим трудности в освоении учебного материала и низкий уровень познавательного развития приводит к осознанию ребенком своих потенциальных возможностей, повышает уверенность в своих силах и повышает мотивационный компонент учебной деятельности.

Педагог-психолог формирует готовность педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития прежде всего через *психологическое просвещение*. Дефицит специальных знаний о структуре дефекта и особых образовательных потребностях детей с ЗПР у педагогов, реализующих инклюзивное образование, лежат в основе необходимости психологического просвещения.

Задачи психологического просвещения призваны раскрыть «слабые» и «сильные» стороны когнитивного, регуляторного и личностного развития ребенка с ЗПР. В рамках тесного взаимодействия педагог-психолог и учитель совместно опреде-

ляют направления работы, необходимые для компенсации трудностей, планируют наиболее подходящие формы взаимодействия учителя с обучающимся, имеющими ЗПР [23].

Формы психологического просвещения должны быть представлены разнообразной деятельностью: индивидуальные консультации, семинары-практикумы, мастер-классы, открытые занятия, курсы повышения квалификации, лектории, сетевое взаимодействие со специалистами центров психолого-медицинско-социальной помощи по основным вопросам развития и обучения ребенка с ЗПР, его особым образовательным потребностям. Главной задачей педагога-психолога при формировании готовности учителя к работе с детьми с ЗПР является обучение педагога целенаправленному наблюдению за ребенком, своевременная диагностика трудностей в обучении, во взаимодействии со сверстниками, в поведении [32].

*Психологическое консультирование педагогов*, форма работы, направленная на помощь в выборе индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с детьми. Очень важно в начале обучения первоклассников с ЗПР сформировать у них учебное поведение. Ребенок с ЗПР должен уметь вступать во взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать критику, замечания или похвалу. Необходимо учить ребенка принимать учебную задачу, уточнять ее и просить помощи у педагога. Переход от индивидуальной инструкции к фронтальной должен быть постепенным. Учителю необходимо держать на контроле процесс становления учебной деятельности, особенно самостоятельность выполнения учебных заданий. Ученик с ЗПР должен работать с учебником и наглядным материалом под руководством учителя, удерживать общую цель задания, совместно с

педагогом планировать пошаговое выполнение упражнения. Учителю необходимо предоставить образец выполнения задания ребенку с ЗПР [34].

Помощь при выполнении заданий со стороны учителя должна носить обучающий, стимулирующий (одобрение, эмоциональная поддержка) и организующий (концентрация внимания, напоминание о самопроверке) характер. Основная часть работы должна проходить в форме индивидуальных и групповых занятий. Ошибки, допущенные ребенком, нуждаются в постоянном разборе и закреплении усвоенного на однотипных заданиях, которые должны быть занимательными и интересными. В большинстве случаев лучше всего использовать игровые формы предъявления задания, а также развивающие игры. Рекомендуется в отдельных случаях использовать элементы соревнования. Достижения ребенка, необходимо поощрять, акцентировать внимание на преодолении трудностей, стимулировать осознание успешности. Учитель должен стараться обсуждать с ребенком причины всех трудностей при выполнении заданий и упражнений, хвалить за инициативу и самостоятельность.

Рабочее место ребенка с ЗПР должно быть организовано с учетом минимального количества отвлекающих факторов (окно, стол учителя, картины, стенды, классные двери и т.п.) и возможностью постоянного контроля и внимания со стороны учителя. Педагогу необходимо учитывать индивидуальный темп работы ребенка, объем и характер выполнения конкретных учебных заданий. Инструкции к заданиям необходимо зачитывать медленно, расставляя необходимые смысловые акценты го-

лосом. Возможно увеличение времени выполнения задания, организация коротких перерывов при демонстрации угнетенного состояния ЦНС [26].

Как показывает практика, более эффективными упражнениями на формирование навыков внимания являются те, в основе которых лежит принцип условного сигнала (хлопок, свисток, колокольчик и т.д.) и соответствующая ему реакция. Например, упражнение «Условный сигнал», выполняя различные действия, дети, услышав условный сигнал должны выполнить какое-либо действие (посмотреть в окно, встать возле своих парт, произнести скороговорку и т. д.) [32].

Более сложные упражнения, которые способствуют повышению сосредоточенности, содержат не один, а два и более условных сигнала и соответствующие им реакции. Так, например, при организации упражнения «Условные сигналы» необходимо услышав один хлопок — посмотреть вверх-вниз, два хлопка- прислушаться к звукам вне комнаты (за окном, этажом выше, в соседнем классе) и выполнить перекрестный шаг, три хлопка — закрыть глаза и почувствовать свое состояние. В последующем инструкция к сигналам может быть различной. Упражнение «Четыре стихии» так же прекрасно впишется в структуру любого занятия или урока с детьми, испытывающими трудности в обучении. Дети сидят за партами, учитель договаривается, что, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз, на слово «вода» — вытянуть руки вперед (или изобразить волны), на слово «воздух» поднять руки вверх, на слово «огонь» — произвести вращение рук в лучезапястных и локтевых суставах.

Эффективным приемом формирования произвольного внимания обучающихся, имеющих задержку психического развития является упражнение «Звонкое слово». Педагог предлагает по очереди называть слова (числа, овощи, города, цветы, посуду и т. д.). Запретным являются числа, которые имеют цифру «4», (или из овощей «огурец», из городов «Москва» и т. д.). По аналогии можно выполнить упражнение «Запретное движение», что не займет много времени и прекрасно впишется в структуру урока или занятия. Педагог показывает ученикам различные движения, которые необходимо повторять, одно из движений запретное, его дети пропускают [23]. С целью развития произвольного внимания можно использовать упражнение «Внимательный», которое подойдет для работы в подгруппе детей. Ставится стул, дается команда начать действовать в следующем порядке: один раз обойти стул, один раз выполнить приседание; два раза обойти стул и два раза выполнить приседание и так далее до 10 раз. Затем то же самое, но в обратном порядке. Обходить стул необходимо в одном направлении, и каждый вслух ведет отсчет приседаниям и количеству обходов стула.

Таким образом, психологическое просвещение и психологическое консультирование педагогов, работающих с детьми, имеющими задержку психического развития необходимо выстраивать с учетом особых образовательных потребностей, дифференцируя задачи, содержание и методы работы психолога с педагогами в зависимости от варианта развития ребенка и его конкретных трудностей.

### **Задания для самостоятельной работы студентов**

1. Дайте определение понятиям «психологическое просвещение» и «психологическое консультирование». В чем разница между данными понятиями?
2. Составьте индивидуальную консультацию для учителя, работающего с детьми с задержкой психического развития. Тему консультации определите самостоятельно.
3. Составьте картотеку упражнений по формированию произвольного внимания у обучающихся с задержкой психического развития для использования во время урочной деятельности.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Опишите оборудование кабинета педагога-психолога, необходимое для проведения арттерапевтических методик с детьми с различными проблемами.
2. Какие арттерапевтические методики могут использоваться в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития?
3. В период педагогической практики понаблюдайте за тем, какие методы, приемы обучения и воспитания применяет педагог на занятиях по изобразительности.
4. Предложите 4 темы индивидуальных консультаций для педагогов, работающих с младшими школьниками с ЗПР. При формулировке тем акцент сделать на наиболее актуальные проблемы для педагогов.
5. Обоснуйте взаимосвязь психолога и педагога в работе с детьми с ЗПР.

## **Темы докладов и рефератов**

Причины и формы школьной неуспеваемости детей с задержкой психического развития.

Психологическая готовность учителя к работе с детьми, имеющими задержку психического развития.

Содержание и направление психологической помощи учителю, обучающему ребенка с задержкой психического развития.

Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности учителя к работе с детьми, имеющими задержку психического развития.

Особенности мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития.

Классификация вариантов задержанного развития по К. С. Лебединской.

Психологическая структура задержки психического развития.

Метод замещающего онтогенеза как основной метод психокоррекции в формировании саморегуляции школьников с задержкой психического развития.

Место драмтерапии в психологическом сопровождении ребенка с задержкой психического развития.

## Заключение

Проблема формирования готовности учителя к работе с обучающимися, имеющими задержку психического развития, — традиционно актуальная в психолого-педагогической науке и усиливает свою значимость в условиях приоритета отечественной системы образования в сторону инклюзивной практики.

Готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися, имеющими ЗПР — обязательное условие оказания эффективной помощи школьникам с ограниченными возможностями здоровья. Ведущим критерием готовности педагога к работе с детьми, имеющими ЗПР, являются не только профессиональные знания, умения и навыки, но и психологическая готовность, которая должна формироваться в процессе получения базового профессионального образования, специального обучения и самообразования педагога.

Для повышения мотивационной готовности педагогических работников к работе с детьми с ЗПР необходимо создание особых психологических условий. В качестве основных следует отметить разнообразие возможностей получения специального образования в условиях целенаправленного обучения (курсы повышения квалификации, курсы переподготовки и др.), а также разнообразие и регулярность самообразования педагога (участие в конференциях, профессиональных вебинарах, мастер-классах и конкурсах профильной направленности, обсуждение актуальных вопросов в сетевых сообществах и др.).

## Список литературы

1. **Амасьянц, Р. А.** Интеллектуальные нарушения: учебное пособие / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 448 с. – Текст : непосредственный.

2. **Андрющенко, Е. В.** Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : Методические рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с. – Текст : непосредственный.

3. **Бабкина, Н. В.** Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников; – Москва : Изд-во Наука, 2020. – 213 с. Текст : непосредственный.

4. **Блинова, Л. Н.** Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР : учебное пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с. – Текст : непосредственный.

5. **Богданова, Т. Г.** Определение понятия «Особые образовательные потребности» в работах В.И. Лубовского / Т. Г. Богданова – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. № 1(75). С. 15-21.

6. **Ваниева, В. Ю.** К вопросу о ценностных ориентациях будущих педагогов дефектологов в контексте аксиологического подхода / Ю.В. Ваниева - Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. № 1 (42). С. 19-22.

7. **Венгер, А. Л.** Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман ; – Москва : Владос-Пресс, 2005. – 162 с. – Текст : непосредственный.

8. **Воробьева, В. В.** Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. - Текст : непо-

средственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции / – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2016 – С. 90-95. – EDN VMDZIZ.

9. **Грачев, А. Ю.** Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания / А. Ю. Грачев – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. Педагогика. – № 2011. – № 4 (52). – С. 172-175.

10. **Долгова, В. О.** Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год / – Челябинск: Цицеро 2016. – С. 51–54. – EDN WLMFDL.

11. **Дружинина, Л. А.** Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. - Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017 – № 9. – С. 32-37.

12. **Дружинина, Л. А.** Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова [и др.]. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 227-230.

13. **Дружинина, Л. А.** Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин. – Текст : непосредственный //

Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 25-28. – EDN YLVFGQ.

14. **Жеребкина, В. Ф.** Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. – 315 с. – ISBN 978-5-85716-936-0. – EDN QYFXID.

15. **Иваненко, О. А.** Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О. А. Иваненко, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. – С. 61-64. – EDN FEXDVI.

16. **Иванова, Ю. А.** Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. – Челябинск, 2022. – С. 124-126. – EDN GPGWEL.

17. **Кертиш, Е. В.** Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В. Кертиш – Текст : электронный // Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>. ISBN 978-5-8050-0653-2

18. **Киселева, Т. Г.** Сетевое взаимодействие школы, колледжа и вуза в процессе формирования будущего педагога инклюзивного образования / Т. Г. Киселева – Текст : непосредственный // Известия

Волгоградского государственного педагогического университета / Педагогические науки / 2023, № 1. – С. 25-30.

19. **Коробинцева, М. С.** Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. Текст –: непосредственный // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : Сборник материалов I Международной научной конференции. – Москва: «Когито-Центр», 2021. – С. 739-744.

20. **Коробинцева, М. С.** Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

21. **Коробинцева, М. С.** Педагогическое наследие К.Д. Ушинского в формировании готовности педагога к работе с обучающимися с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 48-50. – EDN ZLTGKL.

22. **Коробинцева, М. С.** Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Ученые за-

писки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9 (75), № 2. – С. 125-138. – EDN HPMSAX.

23. **Коробинцева, М. С.** Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : Учебное-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-907538-58-0. – EDN NTOCHS.

24. **Лапшина, Л. М.** Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.

25. **Лапшина, Л. М.** Готовность педагога к оказанию помощи обучающемуся с ОВЗ в выборе профессии как реализация взглядов К.Д. Ушинского в условиях современной образовательной организации / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 135-138. – EDN PAXLLP.

26. **Лапшина, Л. М.** Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической Конференции. – Челябинск: «ЮУрГГПУ», 2016. – С. 183-186. – EDN XDQDDB.

27. **Лапшина, Л. М.** Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – С. 29-32. – EDN CSPGXF.

28. **Лапшина, Л. М.** Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296. – EDN JTJPSK.

29. **Лапшина, Л. М.** Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3(169). – С. 251-273.

30. **Лапшина, Л. М.** Психофизиологические корреляты опознавания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349. – EDN KXVFCX.

31. **Лапшина, Л. М.** Реализация идей гуманистической педагогики К.Д. Ушинского при формировании эмпатии у студентов-дефектологов как основы готовности к работе с детьми с ОВЗ / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы

Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 54-57. – EDN OJNULD.

32. **Лапшина, Л. М.** Реализация идей К.Д. Ушинского о наставничестве в профессии учителя как условие формирования готовности начинающего педагога к оказанию помощи обучающемуся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 18 августа 2023 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 105-108. – EDN HNPCII.

33. **Лапшина, Л. М.** Роль дисциплин медико-биологического характера в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 141-142. – EDN EEJBPL.

34. **Лапшина, Л. М.** Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. - Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник трудов IV всероссийской

научно-практической конференции с международным участием.– Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.

35 **Лапшина, Л. М.** Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувацкий республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 139-140. – EDN CUMSRU.

36. **Лебединская, К. С.** Актуальные проблемы диагностики психического развития детей: учебное пособие / К. С. Лебединская– Москва : Издательство Московского университета, 1982 –196 с. – Текст : непосредственный.

37. **Лебединский, В. В.** Нарушение психического развития детей: учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва : Издательство Московского университета, 1985 – 208 с. – Текст : непосредственный.

38. **Логинова, Е. А.** Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.С. Волкова, Е.А. Логинова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004 – 208 с. – Текст : непосредственный.

39. **Лысова, А. А.** Формирование социальной компетентности в выборе профессии у слабовидящих учащихся / А. А. Лысова. – Челябинск : Цицеро, 2017. – 88 с. –.Текст : непосредственный.

40. **Минияров, В. М.** Характеристика компонентов, составляющих педагогическую готовность будущих специалистов технического профиля к профессиональной педагогической деятельности / В. М. Минияров, Л. М. Бубнов – Текст : электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2015. – № 11-1. – С. 98-101; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7681>.

41. **Назарова, Н. М.** Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – Москва : Академия, 2013. – 384 с. – Текст : непосредственный.

42. **Осипова, Л. Б.** Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с. – Текст : непосредственный.

43. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 358-376. – Текст : непосредственный. – DOI 10.32744/pse.2022.1.23. – EDN TYAYIF.

44. Педагогика инклюзивного образования : Учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2019. – 335 с. – Текст : непосредственный.

45. **Сорокоумова, С. Н.** Специфика работы психолога с деструктивной личностью / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова. – Текст : непосредственный // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 427-430.

46. **Федоров, В. А.** Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова – Текст : непосредственный // Образование и наука, 2017. – № 3. – С. 93–119.

47. **Хафизуллина, И. Н.** Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И. Н. Хафизуллина – Текст : непосредственный // Астрахань, 2008. – 22 с.

48. **Хитрюк, В. В.** Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук / В. В. Хитрюк – Текст : непосредственный // Калининград, 2015. – 390 с.

49. **Цветкова, Л. С.** Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2001. – 296 с. – Текст : непосредственный.

50. **Цилицкий, В. С.** Цифровое дистанционное образование как ресурс развития и саморазвития обучающегося в условиях персонализации образовательного пространства / В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Дистанционные образовательные технологии в современной школе: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – С. 298-300.

51. **Цынченко, А. А.** Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. – С. 189-193.

52. **Шевченко, С. Г.** Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: учебно-методическое пособие / С. Г. Шевченко. – Москва: Владос, 2019. – 131 с. – Текст : непосредственный.

*Нормативно-правовые материалы*

53. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2021 года]. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

54. **ФГОС НОО.** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Доступ из справочно- правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### (справочное)

#### Словарь терминов

**Адаптация** — приспособительные акты индивида, направленные на восстановление нарушенного равновесия со средой обитания, вследствие возникших изменений в после ней.

**Адаптация социальная** — (от лат. *adapto* — приспособляю и *socium* — общество) — активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. В процессе становления личности А. с. происходит главным образом под влиянием целенаправленных воспитательных воздействий, но может осуществляться и стихийно (за счет подражания и т.п.). А. с. аномальных детей существенно затруднена в силу ограничений, накладываемых дефектом. Этим определяется особая значимость и специфика коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми.

**Анамнез** — (от греч. «*anamnesis*» — воспоминание) — совокупность сведений об обследуемом (больном), получаемых при медицинском обследовании путем опроса самого обследуемого (т. н. субъективный А.) и/или лиц, знающих его (т.н. объективный А.). А. включается в содержание истории болезни. В последнюю также вписываются сведения о состоянии и поведении больного после установления диагноза, проведения лечения и выписки из стационара (т. е. катамнез).

**Асинхрония развития** — сочетание неравномерности в развитии с несвоевременностью сроков формирования тех и, иных сторон психики.

**Беседа** — это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации.

**Ведущая деятельность** — вид деятельности, в которой возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии развития.

**Внеситуативно-личностная форма общения** — (6–7 лет). Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе, семье, детях. Взрослый выступает как источник социальных познаний, как эталон поведения в различных ситуациях и как наиболее компетентный судья.

**Внеситуативно-познавательная форма общения** — (3–4 года). Ведущий мотив — познание. Ребенок задает много вопросов («возраст почемучек»). Взрослый как источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники.

**Внешнее «Я сам»** — одно из новообразований раннего детства, проявляющееся в самостоятельных действиях ребенка и связанное с развитием первичных форм самосознания.

**Возраст** — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе.

**Возрастные кризисы** — особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями.

**Воспитание** — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

**Высшие психические функции (ВПФ)** — одно из центральных понятий в теории культурно-исторического формирования психики Л. С. Выготского. Основными отличительными свойствами ВПФ являются: прижизненное формирование по генезу, произвольность и осознанное по способу существования и опосредованность по строению.

**Гетерохронность** — неравномерность процесса развития.

**Депривация** — многообразные нарушения в формировании и функционировании психики, возникающие вследствие относительно длительного блокирования значимых потребностей человека.

**Дети возрастной нормы (дети с условно-возрастной нормой, нормотипичные дети)** — дети, развивающиеся соответственно возрастной норме.

**Дети группы риска** — дети, имеющие риск появления нарушений в развитии (медицинский, социальный или биологический) и требующие дальнейшего наблюдения.

**Дети с нарушением развития** — дети, у которых по сравнению с их сверстниками, выявлено отставание в развитии или имеются нарушения двигательных, когнитивных, коммуникативных, сенсорных или иных функций. Наряду с термином «дети с нарушениями развития» в настоящем документе используются термины «дети с функциональными нарушениями» и

«дети с особыми потребностями (нуждами)». **ДЕТСТВО** — термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста).

**Диагностика** — форма познания, имеющая свою область применения, позволяющую накопить фактический материал для научных обобщений.

**Дизонтогенез** — общее название вариантов нарушений в психическом развитии. Синонимами могут считаться такие понятия, как отклоняющееся развитие, нестандартное развитие, устаревшее аномальное развитие и пр.

**Задержка психического развития (ЗПР)** — это психолого-педагогическое определение наиболее распространенного отклонения в психофизическом развитии среди всех встречающихся у детей отклонений. ЗПР рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития (задержка темпа психического развития), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. В целом для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность.

**Зона ближайшего развития** — расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития.

**Игра** — форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способностях осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

**Инклюзивное образование** — совместное обучение и (или) воспитание в специально созданных условиях, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

**Инклюзия** — в данном отчете различаются два понимания: с одной стороны, это такая практика включения человека в культуру и социум (включения человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума. Это понятие, предложенное в социальной философии, опирается на понятие включающего общества. С другой стороны, инклюзией также называют включение ребенка с ОВЗ в учебный коллектив здоровых сверстников в соответствии с его правом на образование. Подобная инклюзия может быть реально обеспечена или не обеспечена с помощью средств, необходимых для реального осуществления права на образование.

**Интеграция** — понимается как такое введение человека в состав социальной группы, которое обеспечивает его взаимодействие с данной социальной группой на паритетных основаниях. Как и понятие инклюзии, интеграция имеет деонтический или онтический смысл, т. е. указывает либо на должное, либо на сущее. Относительно интеграции в деонтическом смысле реальные отношения человека с группой могут быть определены, например, как недостаточная интеграция.

**Интегрированные группы** — группы, взаимодействие участников в которых строится на основе идеи интеграции, в данном отчете речь идет о группах, включающих как участников с ОВЗ, так и не имеющих подобных ограничений, причем отношения в них ориентируются на обеспечение взаимодействия на паритетных основаниях.

**Комплексные нарушения** — к комплексным нарушениям развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.), например: сочетание глухоты и слабовидения, умственной отсталости и слепоты, нарушения опорно-двигательного аппарата и речи. В качестве синонимов в литературе используются и другие термины: «сложный дефект», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения» и все более утверждающиеся в последнее время «сложная структура дефекта», «сложная структура нарушения» или «множественное нарушение».

**Консультация психологическая** — одна из форм оказания психологической помощи людям, испытывающим потребность в оптимизации своей психической активности, в преодолении неприятных психических состояний и психических затруднений, чувства безысходности, в организации самовоспитания и др.

**Коррекция** — мероприятия, направленные на исправление нарушений различных сторон психического функционирования.

**Наблюдение** — преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения.

**Наглядно-действенное мышление** — один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов.

**Наглядно-образное мышление** — мышление, обусловленное внутренними ориентировочными действиями с образами.

**Ограничение возможностей здоровья (ОВЗ)** — любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры, или функции; либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах.

**Онтогенез** — индивидуальное развитие человека, которое начинается с момента зачатия и завершается концом жизни.

**Онтогенез** — прижизненное развитие индивида от момента зачатия до смерти.

**Особые образовательные потребности** — такие характеристики, которые делают необходимым обеспечить учащегося ресурсами отличными от тех, которые необходимы большинству учащихся. Особые образовательные потребности выявляются в ходе оценки учащегося; они являются основой для определения соответствующей образовательной программы (в том числе необходимых ресурсов) для данного учащегося.

**Практическая готовность** — педагога связана с умениями во внешнем проявлении педагога, т.е. умениях действовать. Эти умения включают в себя организаторские умения и коммуникативные.

**Предметная деятельность** — ведущий вид деятельности ребенка раннего возраста, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предметов.

**Предметно-манипулятивная деятельность** — ведущая деятельность в раннем детстве, для которой характерны практические действия ребенка с предметами, в том числе и игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях, в ходе которых происходит усвоение способов их употребления и развитие способностей и умений.

**Профессиональная готовность** — устойчивая характеристика личности, синтез ее свойств и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество в процессе деятельности.

**Профессиональная консультация** — проводится с учетом физических и психологических, индивидуальных особенностей консультируемого, его общих и профессиональных интересов, склонностей и способностей, медицинских и психологических требований к работнику данной профессии, а также сведений о спросе на рабочую силу, возможностей трудоустройства и обучения по тем или иным профессиям и специальностям.

**Психодиагностика** — специальная область психологии, разрабатывающая методы и различные психодиагностические средства выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

**Психокоррекция** — направление реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми, целью которой является предупреждение и преодоление нарушений психического развития, в первую очередь отклонений в развитии личности. П. представляет собой не столько целостное

научное направление, сколько генеральную тенденцию всех практических мероприятий по формированию личности аномальных детей. Задачам П. соответствуют психолого-педагогические воздействия, осуществляемые в практике спец. обучения и воспитания и в решающей степени — в русле психотерапевтической работы с аномальными детьми

**Психологическая готовность** — к профессиональной деятельности определяется как совокупность психических образований: представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности.

**Психологическое сопровождение** — система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

**Развитие психики** — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

**Развитие психическое** — поступательные, позитивные и необратимые изменения в виде качественных новообразований в структуре психики.

**Сензитивный возраст** (от лат. *sensibilitas* — чувствительный) — этап возрастного развития ребенка, наиболее благоприятный для освоения каких-либо видов деятельности, формирования определенных психических функций. Понятие введено М. Мон-

тессори для обозначения дошкольного детства, которое она считала наиболее важным этапом психического развития. Л. С. Выготский, разработавший оригинальную периодизацию возрастного развития, расширил и конкретизировал это понятие, показав, какие конкретные этапы являются, оптимальными для возникновения определенных психических новообразований.

**Социальная депривация** — психическое состояние, является следствием по тем или иным причинам произошедшего нарушения контактов индивида с социумом.

**Социальная ситуация развития** — складывающееся к началу каждого нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

**Специальные образовательные условия** — условия обучения и воспитания, включая, в том числе, специальные учебные программы и методики обучения, индивидуальные технические средства обучения, специальные учебники и учебные пособия, адаптированная среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные виды помощи, без которых невозможно или затруднено освоение соответствующих учебных программ лицами с особенностями психофизического развития».

**Специальные образовательные условия обучения** (воспитания) — специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специаль-

ные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено).

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья — условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

**Структура нарушенного развития** — одна из топографических характеристик дизонтогенеза, предполагающая выделение двух групп нарушенных функций. Первая связана с наруше-

ниями, вызванными непосредственным воздействием патогенного фактора. Вторая группа — нарушения те или иных сторон психики, возникновение которых обусловлено непосредственными или опосредованными связями! первично поврежденной функцией.

**Теоретическая готовность** — это теоретическая деятельность, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, что предполагает наличие определенных умений.

**Тьютор** — (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

**Умственные действия** — действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь.

**Условия развития** — внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя источники развития.

**Учащийся с ОВЗ** — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

**Федеральный государственный образовательный стандарт** — совокупность обязательных требований к образо-

ванию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

**Хроногенность** — принцип, согласно которому, чем раньше в возрастном отношении возникает патогенное воздействие, тем тяжелее и разнообразнее его последствия для процесса психического развития.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

### **(рекомендуемое)**

#### **Программно-методическое обеспечение деятельности педагога**

Б.1. **Бабкина, Н. В.** Где, чему и как учить ребенка с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 7-11.

Б.2. **Бабкина, Н. В.** Готовность детей с ЗПР к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 17-31.

Б.3. **Бабкина, Н. В.** Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 12-18.

Б.4. **Бабкина, Н. В.** Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 3. – Цветная вкладка.

Б.5. **Бабкина, Н. В.** Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2016. – № 2. – С. 62-78.

Б.6. **Бабкина, Н. В.** Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие/

Н.В. Бабкина – Москва : Владос, 2021. – 143 с.– Текст : непосредственный.

Б.7. **Бабкина, Н. В.** Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 62-78.

Б.8. **Бабкина, Н. В.** Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР / Н. В. Бабкина – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 14-18.

Б.9. **Белопольская, Н. Л.** Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. Л. Белопольская – Москва : Когито-Центр, 2009. –192 с.– Текст : непосредственный.

Б.10. **Вильшанская, А. Д.** Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с ЗПР в процессе коррекционной работы с использованием пособия «Логические блоки Дьенеша» / А. Д. Вильшанская – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 7. – С. 44-68.

Б.11. **Вильшанская, А. Д.** Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе: учебное пособие / А. Д. Вильшанская – Москва : Школьная Пресса, 2008. – 123 с. – Текст : непосредственный.

Б.12. **Вильшанская, А. Д.** Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / А. Д. Вильшанская – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 23–45.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ В**

### **(рекомендуемое)**

#### **Анкета**

### **Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ**

**Инструкция:** прочитайте высказывания и отметьте один вариант ответа.

1. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это:

а) дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности вследствие заболевания или травм, приводящих к социальной дезадаптации, нарушению способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению;

б) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий;

в) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

г) физические лица, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий при освоении образовательной программы.

## 2. Образование обучающихся с ОВЗ:

а) должно быть организовано совместно с другими обучающимися или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

б) может быть организовано как в отдельных классах, группах, так и в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

в) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

г) должно быть организовано в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.

3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимается:

а) использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;

б) использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;

в) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

г) обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

д) все вышеперечисленное.

4. В соответствии с СанПиНом 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 10.07.2015 № 26, учебные занятия для обучающихся с ОВЗ организуются:

а) в первой смене, по 5-дневной учебной неделе и не превышают 40 минут, за исключением первого класса;

б) в первой смене, по 6-дневной учебной неделе и не превышают 40 минут, за исключением первого класса;

в) в две смены, по 6-дневной учебной неделе и не превышают 45 минут, за исключением первого класса.

5. Максимальное количество учащихся с ОВЗ в одном классе (группе) определяется:

а) образовательной организацией самостоятельно;

б) в соответствии с рекомендациями СанПиН;

в) в соответствии с имеющимися кадровыми и материально-техническими условиями ОО.

6. Инклюзивное образование – это:

а) обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

б) обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях;

в) обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в специальной школе;

г) обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам в соответствии с федеральными адаптированными образовательными программами.

7. Оцените уровень своих знаний и представлений об инклюзивном образовании:

а) хорошо понимаю и объясняю особенности инклюзивного образования;

б) имею ограниченные представления об инклюзивном образовании;

в) не имею представлений и не понимаю сути такого образования.

8. Оцените уровень своих знаний об индивидуальных особенностях детей с ОВЗ:

а) знаю об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;

б) имею ограниченные представления об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;

в) фактически не имею представлений об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ.

9. Оцените уровень своих специальных знаний, необходимых для организации работы с детьми с ОВЗ:

а) специальные знания отсутствуют;

б) имеются минимальные специальные знания;

в) специальные знания достаточны для осуществления работы с детьми с ОВЗ.

10. Как вы считаете, необходимо ли вам повышение квалификации в области коррекционной педагогики и коррекционной психологии для работы с детьми с ОВЗ?

а) нет необходимости повышать квалификацию;

б) хотелось бы повысить квалификацию по некоторым вопросам коррекционной педагогики и коррекционной психологии;

в) считаю необходимым получить дополнительное образование по коррекционной педагогике и коррекционной психологии.

11. Как вы относитесь к детям с ОВЗ?

а) считаю, что детям с ОВЗ лучше обучаться в условиях специального образования (коррекционные школы);

б) считаю, что детей с ОВЗ надо обучать в общеобразовательной школе со всеми детьми при условии адекватной организации для них специальных образовательных условий;

в) считаю, что детей с ОВЗ надо обучать в специализированных классах общеобразовательных школ.

12. Что вы думаете об инклюзивном образовании:

а) положительно отношусь к идее инклюзивного образования;

б) хотелось бы принять позицию инклюзивного образования, но обнаруживаю неуверенность в правильности этого обучения;

в) отрицательно отношусь к идее инклюзивного образования.

13. Как вы относитесь к комплектованию классов (групп) детей с различными особенностями состояния здоровья и психического развития?

а) считаю, что классы (группы) детей следует комплектовать с учетом их состояния здоровья и психического развития;

б) не исключаю возможности совместного обучения детей с ОВЗ со сверстниками, но придерживаюсь идеи комплектования классов (групп) с учетом состояния здоровья;

в) считаю возможным совместное пребывание детей с различным состоянием здоровья и психическим развитием.

14. Вам предложили работать в классе (группе), где дети с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками. Вы:

а) согласитесь;

б) согласитесь на условиях достаточной профессиональной переподготовки;

в) постараетесь аргументировать свой отказ, но если директор будет настаивать, согласитесь на условиях достаточной доплаты;

г) категорически откажетесь.

15. Насколько у вас сформирована психологическая готовность к работе с детьми с ОВЗ?

а) готовность полностью сформирована;

б) постепенно формируется, но не в полной мере;

в) такая готовность не сформирована.

16. Вам предложили взять класс (группу), где дети с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками, вы согласитесь, так как:

а) вы понимаете, что дети с ОВЗ нуждаются в вашей помощи и сделаете все возможное для их успешного обучения;

б) по объективным причинам не можете оспаривать решение директора;

в) это приоритетное направление в образовании, это престижно, предоставляет возможность профессионального роста;

г) работа в таких классах (группах) оплачивается выше.

17. Как вы считаете, влияет ли присутствие детей с ОВЗ на сверстников:

а) нет никакого влияния присутствия детей с ОВЗ на сверстников;

б) возможно положительное влияние детей с ОВЗ на сверстников в плане

развития эмпатии, толерантности и пр.;

в) возможно негативное влияние детей с ОВЗ на сверстников в плане развития у них нетерпимости, антипатии и неприятия детей с ОВЗ.

18. Оцените свое желание работать по программам для детей с ОВЗ:

а) занимаюсь и совершенствуюсь в освоении программ по работе с детьми с ОВЗ;

б) иногда интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ;

в) не интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ.

19. Беседы, которые проводит педагог с учениками в инклюзивном классе (группе), должны:

а) обращать внимание учащихся на то, что у какого-то ребенка есть проблемы и его надо опекать и жалеть;

б) быть организованы так, чтобы у каждого ребенка были выделены сильные стороны, в том числе и у ребенка с ОВЗ;

в) обращать внимание на то, что все дети разные, и формировать уважительное отношение друг к другу.

20. Мне кажется, что главным препятствием для включения детей с ОВЗ в инклюзивное образование является:

а) страх и брезгливость педагогов;

б) опасение педагогов, что ученики без ограничений возможностей здоровья

будут ущемлены в правах и им будет уделяться меньше времени на усвоение программы;

в) опасение педагогов, что дети с ОВЗ не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях специального учреждения.

21. Сформирована ли у вас профессиональная установка на готовность работать с любым ребенком, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья?

- а) такая установка не сформирована;
- б) постепенно формируется, но не в полной мере;
- в) установка полностью сформирована.

22. Оцените свою готовность к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования:

- а) владею методами и приемами работы с детьми с ОВЗ, знаю пути их интеграции в коллектив сверстников;
- б) имею ограниченные навыки работы с детьми с ОВЗ, испытываю трудности в их интеграции в коллектив сверстников;
- в) не имею навыков работы и не знаю, каким образом помочь детям с ОВЗ в интеграции их в коллектив школьников без ограничений возможностей здоровья.

23. Оцените ваш уровень владения программами по работе с детьми с ОВЗ:

- а) владею программами по работе с детьми с ОВЗ;
- б) владею лишь некоторыми приемами и программами по работе с детьми с ОВЗ;
- в) не владею программами по работе с детьми с ОВЗ.

24. Готовы ли вы принять участие в разработке образовательных программ для обучения детей с ОВЗ?

- а) да;
- б) нет;

в) затрудняюсь ответить.

25. Имеете ли вы опыт использования инновационных технологий в работе с детьми с ОВЗ:

а) широко использую инновационные игровые, здоровьесберегающие технологии;

б) иногда использую инновационные технологии, больше работаю по старинке;

в) не считаю возможным использование инновационных технологий.

26. Оцените свою готовность к взаимодействию со специалистами социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

а) выражаю полную готовность к взаимодействию;

б) считаю возможным частичное взаимодействие с данными специалистами;

в) нет необходимости в таком взаимодействии.

27. Если бы у вас в классе (группе) был ребенок с ОВЗ, то вы:

а) справились бы, у вас не будет с ним проблем;

б) попросили бы перевести его в другой класс (группу), потому что у вас нет опыта для работы с ребенком с ОВЗ;

в) обратились бы за помощью к специалистам, коллегам, имеющим опыт работы с ребенком с ОВЗ.

28. С какими детьми с ОВЗ вы готовы работать в вашем классе (группе)?

а) готов работать с любыми детьми;

б) все зависит от особенностей ребенка;

в) не готов к работе с детьми с ОВЗ.

29. Как вы думаете, что нужно будет изменить в вашей работе, если в классе (группе) появятся дети с ОВЗ?

а) использовать особые дидактические материалы, а также специальное оборудование;

б) применять специальные технологии и методы обучения;

в) ничего менять не стал бы.

30. Считаете ли вы себя психологически и профессионально готовым к работе с детьми с ОВЗ?

а) да, моей профессиональной подготовки и психологических способностей достаточно для перехода к инклюзивному образованию;

б) обладаю определенным уровнем профессиональных навыков, однако не готов психологически;

в) готов психологически, но не обладаю достаточными профессиональными навыками;

г) нет, не готов к работе с детьми с ОВЗ.

**Подсчитайте количество баллов по таблице.**

<b>1.</b> а – 0 б – 0 в – 2 г – 0	<b>6.</b> а – 2 б – 0 в – 0 г – 0	<b>11.</b> а – 0 б – 2 в – 1	<b>16.</b> а – 2 б – 0 в – 1 г – 0	<b>21.</b> а – 0 б – 1 в – 2	<b>26.</b> а – 2 б – 1 в – 0
<b>2.</b> а – 0 б – 0 в – 2 г – 0	<b>7.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>12.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>17.</b> а – 1 б – 2 в – 0	<b>22.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>27.</b> а – 2 б – 0 в – 1
<b>3.</b> а – 0 б – 0 в – 0 г – 0 д – 2	<b>8.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>13.</b> а – 0 б – 1 в – 2	<b>18.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>23.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>28.</b> а – 2 б – 1 в – 0
<b>4.</b> а – 2 б – 0 в – 0	<b>9.</b> а – 0 б – 1 в – 2	<b>14.</b> а – 2 б – 1 в – 0 г – 0	<b>19.</b> а – 0 б – 1 в – 2	<b>24.</b> а – 2 б – 0 в – 1	<b>29.</b> а – 1 б – 2 в – 0
<b>5.</b> а – 0 б – 2 в – 0	<b>10.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>15.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>20.</b> а – 0 б – 1 в – 2	<b>25.</b> а – 2 б – 1 в – 0	<b>30.</b> а – 2 б – 1 в – 1 г – 0

Обработка результатов: сопоставьте полученное количество баллов с критериями оценки:

- 51–60 баллов – высокий уровень;
- 50–30 баллов – средний уровень;
- 29–0 баллов – низкий уровень.

*Учебное издание*

**Коробинцева Мария Сергеевна,  
Лапшина Любовь Михайловна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА  
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 24.10.2023. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 6,45.  
Тираж 500 экз. Заказ 431.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.  
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080,  
Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2.