



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

**Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного
возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной
работы по формированию мыслительной деятельности**

Магистерская диссертация

по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

87 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«22» 09 2021 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-1

Тилеубай Азира Асхатовна

Научный руководитель:

Лапчинская Ирина Викторовна, к.п.н,
доцент 

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Понятие «сопровождение», его сущностные характеристики.....	16
1.2. Педагогическое сопровождения детей с задержкой психического развития.....	25
Выводы по главе 1.....	32
ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Состояние педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в общеобразовательных школах.....	34
2.2. Роль, место и задачи психологического сопровождения детей с задержкой психического развития в современной образовательной практике.....	42
Выводы по главе 2.....	79
ГЛАВА 3. ПУТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
3.1. Практические основы педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития.....	89
3.2. Реализация педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития	102
Вывод по главе 3.....	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	124
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	134
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	148

Введение

Сейчас одной из актуальных проблем современной школы является проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Решение ее предполагает совершенствование форм организации обучения и методов, поиск более новых, эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика показала, что, несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению школьных кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда учителей, учить всех и учить хорошо при существующей традиционной организации учебного процесса невозможно.

Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется в пределах 20%–30% общего числа детской популяции младшего школьного возраста. По данным Министерства образования РФ, 78% школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие

усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривала, помимо общеобразовательных школ для всех учащихся (с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей), организацию для детей с выраженными нарушениями развития специальных общеобразовательных коррекционных учебных заведений 12 типов, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности. Вместе с тем в связи с процессами интеграции в обучении наметилась тенденция к уменьшению вариативности таких учебных заведений.

Глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения может служить объяснением наблюдающейся в последние годы тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого и в целом психического развития. Такое положение во многом обусловлено тем, что в эту школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях.

Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50% неуспевающих учащихся. Для их обучения созданы специальные учебные заведения - школы и классы коррекционно-развивающего обучения.

В современных условиях с учетом вышесказанного особую психологическую и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем – и социальной адаптации.

Выявлению пограничных состояний интеллектуальной недостаточности способствует рост требований, предъявляемых обществом к личности ребенка и подростка (усложнение школьных программ, более ранние сроки начала обучения и т.п.).

Все возрастающая общественная тревога за положение в школе детей с задержкой психического развития, осознание необходимости усиления роли педагогов в охране их физического и нравственного здоровья ставят в ряд безотлагательных научно-практических задач обоснование и создание адекватной системы их школьного обучения и воспитания. Разработка и внедрение в школьную воспитательно-образовательную практику различных форм дифференциации, индивидуализации обучения, учитывающих естественные и закономерные различия в общих и специальных способностях, направленности и интересах учащихся, - одна из отрядных примет обновления школы.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие общеобразовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки). В этих классах внедряются программы, дополняющие учебный процесс различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-развивающей).

Дети с задержкой психического развития обратили на себя внимание исследователей еще в прошлом столетии. Они описывались под разными названиями: “псевдоненормальные”, “отстающие в педагогическом отношении”, “запоздавшие”, “малограмотные”, а также как дети, занимающие промежуточное положение между “малограмотными” и “ненормальными” (А. Binet, Т. Simon), дети “пограничной черты” (L. Fairfield). В отечественной литературе для обозначения подобных состояний использовались термины “дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций” (И. Борисов); переходные формы между нормой и дефективностью; “субнормальные” дети (А. И. Грабов); “слабоодаренные” (В. П. Кащенко, Г. В. Мурашов); “умственно недоразвитые”, находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П. П. Блонский). Термины “задержка темпа психического развития”, “задержка психического развития” были предложены Г. Е. Сухаревой.

Изучением детей данной категории с конца 50-х годов нашего века занимались Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и другие. Ими были выявлены среди неуспевающих младших школьников учащиеся, неуспеваемость и особенности, поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. В дальнейшем этот подход получил свое развитие в также ставших классическими работах В. И. Лубовского и В. В. Лебединских, У. В. Ульенковой и др.

Несмотря на это аспект остается проблемным, так как на практике существуют трудности правильного распознавания, своевременного выявления детей данной категории и оказания им психолого-педагогической помощи.

проблема исследования современный этап реформирования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

характеризуется активным внедрением интегрированной и инклюзивной его обеспечивающих совместное обучение таких детей с детьми без ограничений здоровья в общеобразовательных организациях. Содержание и условия образования детей с ОВЗ определяются федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, в котором акцентируется внимание на неоднородности состава детей внутри каждой нозологической категории, предполагающей вариативность содержания образовательных программ, видов и объемов необходимой им психолого-педагогической помощи.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) являются не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ, но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования². Кроме того, дети с ЗПР характеризуются крайней неоднородностью состава, которая обусловлена значительным разнообразием этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза и определяющих значительный диапазон выраженности нарушений - от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

актуальность проблемы среди целей современного образования детей с особыми образовательными потребностями, нашедших отражение в Концепции специального стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ, выделяется обеспечение условий для достижения ребенком максимально возможного для него уровня социальной адаптации и социальной интеграции. Значительную роль в достижении этой цели играет профессиональная помощь психолога. Известно, что дети с ЗПР, обучавшиеся в условиях, не соответствующих их образовательным потребностям и не получавшие такой помощи, составляют значительный процент среди подростков и взрослых с антисоциальным и криминальным поведением (Е.Л. Инденбаум).

Реализация идей, заложенных в упомянутой Концепции, требует реорганизации многих компонентов существующей образовательной практики, а также развития перспективных ее направлений. К ним следует отнести разработку системы дифференцированного психологического сопровождения детей с ЗПР, включающую описание форматов, диапазона профессионального участия и специфики направлений работы психолога, а также конкретизацию спектра задач и содержательного наполнения его деятельности.

Потребность в этом виде деятельности определилась с началом развития интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ, и к настоящему времени оформился отчетливый запрос со стороны педагогической практики, нуждающейся в профессиональной помощи психолога при решении возникших перед нею новых, специфических задач.

Все сказанное выше определяет особую актуальность проблемы, попытка решения которой представлена в настоящем диссертационном исследовании.

цель исследования - изучить психологические особенности детей с задержкой психического развития, теоретически обосновать, разработать, внедрить и апробировать систему работы психолога, обеспечивающего дифференцированное сопровождение детей с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

объект исследования - дети с задержкой психического развития.

предмет исследования - содержание и организация дифференцированного психологического сопровождения в соответствии с типологическими вариантами задержки психического развития.

задачи исследования:

- Изучить литературу и опыт работы по данной проблеме.
- Изучить психические особенности детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.
- Определить направления коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

- Разработать и внедрить программу деятельности педагога - психолога с детьми с задержкой психического развития.

гипотеза исследования - психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития, как деятельность, направленная на оптимизацию условий образовательного процесса психологическими средствами, должно носить дифференцированный характер с учетом вариативности структуры и выраженности проявлений задержанного развития у данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве базового компонента системы психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития и ресурса ее дифференциации должна рассматриваться особым образом организованная диагностическая деятельность психолога, в рамках которой предлагается выделение двух векторов: осуществление психологического исследования ребенка и координация диагностической деятельности специалистов на всех ее этапах - от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования.

методологические основания решения проблемы:

- базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогики, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского;
- социокультурный подход к анализу становления, актуального состояния и перспектив развития образовательной практики и к задачам специальной психологии на каждом этапе развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова);
- основные положения Концепции специального дифференцированного стандарта школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова);
- теоретические подходы к классификации и дифференциации детей с интеллектуальной недостаточностью (Т.А. Власова, Е.Л. Инденбаум, В.В.

Ковалев, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.);

- концепция функционального диагноза применительно к детям с легкими нарушениями психического развития (И.А. Коробейников);

- концепция осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий);

- методология психологического сопровождения в рамках образовательного процесса (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина и др.).

этапы и база исследования -исследование осуществлялось в период с 2018 по 2020 годы.

На первом этапе определялись теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его цель и основные задачи; проведен теоретический анализ и экспериментальное изучение вариантов развития детей с ЗПР к началу школьного обучения; дано детализированное феноменологическое описание выделяемых групп детей, включающее наиболее вероятные комбинации признаков задержанного развития и степени их выраженности; выделена интегративная характеристика особенностей психической деятельности ребенка - саморегуляция, отражающая специфику задержки психического развития не только в выраженных, но и в легких ее формах, связанную с недостаточностью регуляторной сферы детей с ЗПР.

На втором этапе была разработана комплексная программа формирования саморегуляции у младших школьников с ЗПР как одного из наиболее существенных направлений психологического сопровождения учащихся этой категории и осуществлено экспериментальное подтверждение ее эффективности.

На третьем этапе осуществлялись анализ и систематизация теоретических положений и эмпирического опыта, связанных с процессом психологического сопровождения детей с ЗПР; определялись виды и содержание деятельности психолога, релевантные задачам сопровождения; разрабатывались принципы

типологической дифференциации детей с ЗПР на основе функционального диагноза; определялись дифференцированные условия и форматы реализации психологического сопровождения.

На четвертом этапе осуществлялись уточнение, систематизация и обобщение результатов исследования и оформление диссертационной работы.

научная новизна исследования - впервые представлена теоретически обоснованная, методологически непротиворечивая, целостная система работы психолога, обеспечивающего дифференцированное сопровождение детей с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Доказано, что среди основных видов деятельности психолога, обеспечивающего сопровождение детей с ЗПР, в качестве базовой деятельности, на результатах которой выстраиваются и реализуются иные ее виды, должна рассматриваться особым образом организованная диагностика, охватывающая основной спектр особенностей и возможностей ребенка, определяющих качество его интеграции в образовательную и социальную среды.

С опорой на представления о комплексном подходе к изучению детей с отклонениями в развитии, описанном Л.С. Выготским, впервые в рамках выполненного исследования детально проанализирована концепция функционального диагноза (И.А. Коробейников), рекомендованная нами как научно обоснованная система ориентиров для организации диагностической деятельности в формате психологического сопровождения детей с ЗПР.

Впервые разработаны обобщенные критерии и параметры дифференциации этой категории детей по вариантам развития, каждый из которых в рамках общего типа психического дизонтогенеза отличается от других степенью выраженности, структурой нарушений психической деятельности и ресурсами их компенсации.

Впервые при оценке обучаемости ребенка с ЗПР предложено отдельное рассмотрение когнитивного и мотивационного ее компонентов (ресурсов), что,

во-первых, соотносится с установленными различиями в качестве их сформированности при разных вариантах ЗПР, во -вторых, способствует более обоснованному определению приоритетных ориентиров в построении программы психолого-педагогической работы с ребенком.

Результаты проведенного нами изучения и формирования способности к произвольной саморегуляции у детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возрастов содержат новые данные, дополняющие теоретические представления о факторах и механизмах ее развития в условиях нормального и нарушенного онтогенеза.

Работа открывает новое направление исследований в специальной психологии - проектирование систем дифференцированного психологического сопровождения детей с ОВЗ разных категорий в современной образовательной среде.

Теоретическая значимость

Подтверждена высокая теоретическая значимость концепции периодизации становления системы специального образования (Н.Н. Малофеев), демонстрирующей зависимость условий востребованности практикой результатов научных исследований от совокупности доминирующих социокультурных, экономических, политических факторов, трансформирующих систему образования. В частности, в нашем исследовании показано, что потребность в разработке подходов к дифференцированному психологическому сопровождению детей с ЗПР приобретает очевидную актуальность лишь с началом внедрения в практику моделей интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Получила теоретическое обоснование возможность продуктивной типологической дифференциации детей с ЗПР на основе выделения вариантов их развития, определяемых доминирующими комбинациями признаков нарушенного развития как первичного, так и вторичного происхождения.

Показана многофакторная природа особых образовательных потребностей детей с ЗПР, удовлетворение которых, помимо особой организации образовательной среды и специальных педагогических методов и подходов к обучению, требует систематической помощи в формате комплексного сопровождения с участием психолога, учителя-дефектолога и врача.

Обоснована важная и продуктивная роль дифференцированного психологического сопровождения детей с ЗПР с учетом неоднородности проявлений задержанного развития в когнитивной, эмоциональной и социально-поведенческой сферах личности ребенка.

Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена важная роль произвольной саморегуляции, как особой, сложноорганизованной способности, в формировании учебного и социального поведения детей с ЗПР. Показано, что несформированная саморегуляция, как типичный инвариантный и интегративный признак задержанного развития, может и должна рассматриваться как обязательный объект коррекционно-развивающей работы в рамках психологического сопровождения.

Практическая значимость исследования

Результаты проведенного исследования способствуют решению современных задач образовательной практики, включающих психосоциальное развитие детей и их социализацию.

Разработанная система дифференцированного психологического сопровождения может быть рекомендована для широкого использования в практике образования детей с ЗПР, в рамках современных и перспективных моделей медико-психолого-педагогической помощи, предусматривающих расширение сетевого взаимодействия (в том числе дистанционное консультирование специалистов, сотрудничество с ресурсными центрами) и усиление роли и ответственности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации. Предложенная система задает четкую общую логику и алгоритм построения дифференцированного

сопровождения, позволяя при этом гибко перестраивать и дополнять содержание работы в рамках основных видов деятельности психолога в зависимости от актуальных практических задач.

Представленный в исследовании подход к определению варианта развития ребенка с ЗПР на основе разработанных параметров оценки и анализа характеристик познавательной деятельности и поведения ребенка может способствовать повышению эффективности диагностической работы ПМПК и ПМПк, лежащей в основе выбора индивидуального образовательного маршрута ребенка и варианта АООП.

Предлагаемая программа определения и оценки психологической готовности к школе детей с ЗПР может использоваться в качестве инструментария для целенаправленной диагностики психологических качеств дошкольника, важных для его успешной адаптации к требованиям целостной ситуации школьного обучения.

Разработанная комплексная система формирования саморегуляции в познавательной деятельности у детей с ЗПР может быть реализована как в структуре целостного психологического сопровождения данной категории детей, так и отдельно - в рамках соответствующего коррекционного курса, предусмотренного обучающихся с ЗПР.4

Основные результаты исследования могут послужить основой для разработки программ профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе вузовского и постдипломного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» и уже в настоящее время используются при подготовке методических материалов и рекомендаций для работников образования, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

структура диссертации: 1) Титульный лист с обязательным указанием % авторского текста (антиплагиат);

- 2) Содержание;
- 3) Введение;
- 4) Глава 1 (теоретическая);
- 5) Выводы по 1 главе;
- 6) Глава 2 (методическая);
- 7) Выводы по 2 главе;
- 8) Глава 3 (экспериментальная);
- 9) Выводы по 3 главе;
- 10) Заключение;
- 11) Список литературы;
- 12) Приложение.

Объем диссертации (без приложения) – 146 листов

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ

1.1. Понятие «сопровождение», его сущностные характеристики

Активные социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, требуют от современного выпускника общего и профессионального учреждения проявления особых умений и навыков, связанных с осознанием своих возможностей, возможностей окружающей среды и использования среды в контексте задач собственного развития. Очевидно, что традиционные существующие виды сопроводительной педагогической деятельности не в полной мере отвечают подобным требованиям современности.

Как перспективный вид сопроводительной деятельности в образовательном учреждении, способствующий решению широкого круга задач личностного развития ученика, указывается психолого-образовательное сопровождение. Сопровождение как особый вид педагогической деятельности.

Определение понятия «сопровождение» связано с возрождением идей гуманизма в образовании, что впервые проявлялось в девяностые годы двадцатого века в описании зарубежных недирективных психолого-педагогических практиках, таких как коучинг, фасилитация, тьюторство и супервизия. Этот же период связан с появлением в отечественной педагогике теорий сходной направленности (педагогика поддержки, О.С. Газман; теория педагогического сопровождения, Е.И. Казакова), обосновывающих необходимость сопровождения самоопределения, саморазвития воспитанников. Вслед за этим была обоснована необходимость сопровождения деятельности студентов (в работах С.В. Гринь, А.Р. Мурасовой, С.Ф. Шляпиной), педагогов (в работах Л.Г. Тариты, Т.Г. Малюшиной, И.В. Хромовой, С.В. Кирдянкиной) [1, с. 32].

Понятие «сопровождение» можно рассматривать с разных точек зрения. Так, ряд авторов указывают на использование учителем стратегии «сопровождение» как необходимое условие становления познавательной самостоятельности ученика. Под сопровождением в широком смысле понимается «целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия в школьной среде» [4, с. 163].

Также отмечается, что отличительной чертой сопровождения является отказ от прямого воздействия и руководства действиями школьника взамен на обращение к личностно-ориентированным технологиям [13, с. 25]. Указывается, что сопровождение не есть полный синоним понятиям «помощь», «обеспечение», «поддержка». Отличительной особенностью сопровождения является сохранение за ребенком свободы и ответственности за совершаемый выбор, т.о. сопровождение есть «сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого» [4, с. 163]. Сопровождение предполагает поддержку в процессе принятия собственного осознанного выбора сопровождаемым. Таким образом, основным условием проявления позитивного эффекта от поддержки является опора на деятельность самого сопровождаемого.

Л.Г. Тарита отмечает, что процесс сопровождения личностного развития представляет собой альтернативу стратегии «направляемого» развития [11, с. 48].

Понятие сопровождение применяется по отношению к широкому кругу объектов сопровождения: дети, учащиеся, студенты, воспитатели, педагоги, учителя и т.д.

С.А. Ускова указывает на базовое значение «сопровождения» в педагогической деятельности. С ее точки зрения сопровождение может

способствовать решению самого широкого круга психолого-педагогических задач по совершенствованию, становлению и развитию личности, решению жизненных и профессиональных проблем субъектов образовательной деятельности, повышению качества самостоятельной деятельности указанных субъектов [12, с. 111].

Особенности педагогического сопровождения.

В настоящее время существует большое количество определений понятия педагогическое сопровождение. Н.О. Яковлева определяет педагогическое сопровождение как «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [15, с. 47].

Автор также выделяет основные характеристики педагогического сопровождения:

- деятельностная природа психологического сопровождения предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;
- управленческий характер психологического сопровождения связывает его с некоей заданной оптимальной траекторией, в соответствии с которой обеспечивает развертывание сопровождаемого явления;
- индивидуальный характер психологического сопровождения обеспечивает адресность воздействия;
- функционирование в специально созданной среде предполагает создание оптимальных условий для существования сопровождаемого явления;
- непрерывность реализации подразумевает существования начала и конца процесса сопровождения;
- опора на результаты мониторинговой диагностики детерминирует наполнение действий педагога по сопровождению [15, с. 23].

Ряд ученых - О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали теорию педагогической поддержки и заботы. В данном направлении педагогическая

поддержка определяется сходно понятием «педагогическое сопровождение». Педагогическое сопровождение в данном направлении понимают как «деятельность, характеризующуюся специально организуемыми процессами взаимодействия» [8, с. 71], основанную на ценностях гуманизма и внутренней свободы взаимоотношений взрослого и ребенка; основой такой деятельности является взаимодействие субъектов образовательной деятельности, а не воздействие активного и деятельного субъекта (педагога) на ученика.

О.С. Газман определил педагогическую поддержку как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [1, с.34].

С.В. Макарова выделяет три основные направления движения для педагога, действующего в рамках модели поддерживающего образования:

- Поддержка студента в познании самого себя, в переработке накопленного опыта и оценке студентом своих интересов и возможностей. Задача педагога при работе в данном направлении, состоит в предоставлении студенту нужной информации и поддержки для определения студентом собственных целей, а также в дальнейшей помощи в реализации этой цели;
- Помощь в реализации актуального интереса студента. В рамках данного направления педагог оказывает поддержку в реализации сиюминутно возникающего интереса студента, который может стать или не стать устойчивым и значимым для дальнейшего образования. Таким образом, данное направление может выходить за пределы образовательного процесса, что накладывает определенные требования на уровень подготовки и мотивации педагога, однако позволяет стимулировать развитие у студента интереса к учебной и будущей профессиональной деятельности;

- Третье направление предполагает помощь педагога в осознании студентом природы собственных проблем, а также мотивов собственной деятельности. Здесь также роль педагога состоит в сопровождении формирования студентом собственных целей, связанных с преодолением выявленных проблем, а также в создании условий для достижения таких целей. В таком случае деятельность педагога требует не только знаний предмета, но и знания основ психологии [7, с. 59-60].

Педагогическая поддержка является внеучебной формой оказания помощи учащемуся и предполагает субъект-субъектные отношения, что позволяет выявлять и решать достаточно широкий спектр проблем, в том числе проблемы, которые лишь опосредованно могут относиться к педагогическим. Так, педагогическая поддержка способствует выявлению и решению, в том числе, жизненных, социальных и профессиональных проблем. Однако субъект-субъектные отношения предполагают высокую степень вовлеченности педагога, его высокую заинтересованность в судьбе своих подопечных, что не всегда возможно описать в рамках нормативно-правовых отношений. Педагогическая поддержка широко используется в современной системе образования для решения трудностей, возникающих как при изучении отдельных дисциплин, так и связанных с процессом обучения в целом. Педагогическая поддержка предполагает индивидуальный подход к каждому учащемуся, что позволяет не только эффективно решать актуально возникающие трудности, но и предотвращать дальнейшее их возникновение, давая учащимся ощущение заботы и поддержки [23, с. 32].

Психолого-педагогическое сопровождение как педагогическая категория

Понятие «психологического сопровождения» введено психологами Г. Бардиером, И. Ромазаном, Т. Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов, как специально организованная деятельность по сопровождению естественного развития ребенка [14, с. 18].

Проблема психолого-педагогического сопровождения личности рассматривалась в работах Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, Б.И. Серсенбаевой, Г.И. Симоновой, В. А. Шишкиной и др.

А.П. Овчарова определяет психолого-педагогическое сопровождение как «систему деятельности психологов, педагогов, родителей, направленную на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе»; это «системная комплексная технология социально-психологической помощи личности» [8, с. 128].

Л.Г. Субботина понимает психолого-педагогическое сопровождение учащихся как «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [10, с. 34].

Автор также указывает характерные особенности взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного сопровождения:

- равенство психологических позиций субъектов взаимодействия независимо от социального статуса;
- равное признание активной коммуникативной роли друг друга;
- психологическая поддержка друг друга.

Такие характерные особенности позволяют выделить различия в понимании педагогического и психолого-педагогического сопровождения. Так, одной из характеристик педагогического сопровождения является управленческий характер, направленность на движение по определенной траектории. Данная характеристика указывает на главенствующую и определяющую роль педагога в таком взаимодействии; в процессе психолого-педагогического сопровождения ценным становится не только учет

индивидуальных особенностей учащегося, как в ситуации педагогического сопровождения, но и равное признание коммуникативной роли друг друга.

В настоящее время в литературе можно встретить большое разнообразие форм и видов психолого-педагогического сопровождения. Такие формы сопровождения различаются по направленности, предмету и объекту. Психолого-педагогическому сопровождению подвергаются все участники образовательной деятельности. Существуют специфические для каждой ступени образования формы сопровождения.

Е.В. Коротаяева выделяет несколько оснований для классификации психолого-педагогического воздействия:

- с точки зрения готовности субъектов образовательного процесса к совместной деятельности выделяют добровольное и вынужденное сопровождение;
- по характеру протекания процесса сопровождение может быть как запланированное, так и импровизационное;
- по длительности контакта различают сопровождение долговременное и кратковременное;
- по характеру включенности субъектов существует очное и заочное сопровождение;
- с точки зрения достижения намеченной цели сопровождение оценивается и может быть продуктивным, результативным, либо может не соответствовать ожиданиям сторон [3, 145-146].

ФГОС ООО указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также предполагает обеспечение в образовательном учреждении различных вариантов направлений психолого-педагогического сопровождения, диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения, а также вариативность форм психолого-педагогического сопровождения. Среди форм психолого-педагогического сопровождения, указанных в ФГОС ООО профилактика, диагностика,

консультирование, коррекционная, развивающая работа, просвещение и экспертиза.

Сущностные характеристики психолого-образовательного сопровождения

О.М. Краснорядцева рассматривает психолого-образовательное сопровождение как «создание специальных условий, при которых молодые люди обретают (или расширяют) опыт превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной (в том числе и образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процесса самосозидания, создания себя путем полагания себя в мир культуры» [5, с. 165]. Автор также утверждает, что в настоящее время наиболее актуальным направлением работы является не традиционно понимаемое психолого-педагогическое сопровождение, а психолого-образовательное сопровождение как особая культура социализации индивидуальности. В основе психолого-образовательного сопровождения лежит принцип соответствия возможностей человека такой образовательной среде, которая отвечает этим возможностям.

Д.Н. Гриненко отмечает, что психолого-образовательное сопровождение предполагает минимальное воздействие педагога или психолога и ориентировано на создание внешних условий. Таким образом, в процессе психолого-образовательного сопровождения на первый план выходит не содержание мероприятий, а личностное преломление получаемого опыта учащимися [32, с. 52-54].

М.А. Подойница утверждает, что психолого-образовательное сопровождение способствует актуализации и развитию рефлексивных способностей и компетенций молодых людей относительно собственной жизни [9, с. 89-90].

О.М. Краснорядцева также описывает психолого-образовательное сопровождение как эффективный инструмент формирования устойчивости жизненного мира студентов. Важной особенностью процесса такого

сопровождения является включение в этот процесс обучающегося как «открытого», свободно мыслящего человека, способного выбирать и изменять траекторию собственного развития. Автор отмечает следующие компетенции, формирование которых является результатом реализации психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, учащийся должен:

- понимать свои возможности;
- уметь соотносить собственные возможности и возможности окружающей среды, использовать их для своего развития;
- уметь видеть возможности образовательной среды в контексте задач собственного развития;
- уметь работать со своим потенциалом и потенциалом образовательной среды для создания инновационного продукта [36, 25-26].

Ряд авторов описывают психолого-образовательное сопровождение как «целостный, системный интегративный психолого-образовательный процесс, включающий в себя совокупность средств, способов и методов поэтапного формирования, развития личности студента с целью максимальной адаптации к социально-профессиональной среде» [41, с. 163].

Описанный вид сопровождения отмечается как эффективный для решения проблем самоопределения (в том числе профессионального), адаптации, саморазвития и самореализации. Характерно использование особых форм психолого-образовательного сопровождения, таких как рефлексивный семинар, фокус-группа, рефлексивный тренинг.

В то же время очевидно, что подобный вид сопровождения требует определенного уровня развития личности сопровождаемого. В литературе на данный момент представлен опыт работы по психолого-образовательному сопровождению только в условиях профессионального обучения, однако мы считаем, что реализация психолого-образовательного сопровождения возможна уже на этапе основного и среднего общего образования.

1.2. Развитие процесса педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития.

На сегодняшний день в нашей стране, в зависимости от ряда причин, намечается тенденция к увеличению числа детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время характерной является проблема обучения детей с ОВЗ, у которых отмечаются трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности, поведения в силу имеющихся особенностей их развития.

Необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности.

Психолого-педагогическое сопровождение-это целостная система в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Соответственно, субъектом сопровождения являются дети, их родители, воспитатели учреждения, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка [32, с. 45].

Сопровождение осуществляется следующими специалистами: социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, психологи и педагоги.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание психологических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;
- создание эмоционально благоприятного климата в педагогическом составе и детском коллективе;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии;
- повышение психологической и педагогической компетентности родителей и учителей по вопросам касающихся обучения и воспитания ребенка;
- изучение индивидуальных особенностей детей [11, с.22].

Вышесказанное позволяет полагать, что для включения ребенка в образовательный процесс, необходим индивидуальный подход, а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка.

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап. На данном этапе осуществляется сбор необходимых данных о ребенке. Он включает в себя первичную диагностику развития ребенка на ПМПК. Во время первичной консультации экспертами комиссии определяются проблемы ребенка в виде заключения и назначаются специализированные условия его обучения и воспитания.

При этом применяются такие методы как: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребенка, документация, анкетирование родителей.

2. Поисковый этап. Он ориентирован на анализ приобретенной информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития.

На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

3. Консультативно - проективный этап. На этом этапе заключается договор между родителями и центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции, родитель пишет согласие с выбором формы специального образования. Специалистами предварительно изучается медицинская карта развития ребенка. Каждый специалист проводит углубленную диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: развитие, речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности.

Специалисты совместно определяют стратегию сопровождения: составляется комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. Деятельностный этап. Данный этап предполагает целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Вместе с тем следует подчеркнуть то, что при построении и реализации программы сопровождения необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные особенности ребенка т.е. особенность его развития, структуру дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень коммуникации и социальные навыки;
- возраст ребенка;
- наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации;

- позиция семьи по отношению к нему, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителей и специалиста, характер социального поведения ребенка и т.д.;

-возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение, объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

5. Рефлексивный этап. Здесь проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения. Авторы указывают на то, что этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения.

В итоге основываясь на данных, полученных в итоговой диагностике различными специалистами, делается вывод об эффективности деятельности специалистов образовательного учреждения по созданию условий для полноценного развития ребенка с ОВЗ [22, с.16].

Заслуживает быть отмеченным, что значимым аспектом в системе сопровождения являются отношения ребенка со сверстниками. Специалистам сопровождения необходимо решать проблемные ситуации ребенка, связанные с принятием его обществом, из-за различных стереотипов, которые можно условно назвать «барьерами», препятствующими полноценному общению детей. Решение подобных ситуаций призывает проводить работу, как с детьми по преодолению у них негативного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои собственные силы. Это является важным так как детский коллектив для ребенка является мощным ресурсом. Ведь, от того как будут относиться к нему его же сверстники, во многом, будет зависеть его душевное состояние и мотивация к учебе [46, с. 33-35].

Моя программа направлена на решение определённых задач. Все они грамотно выстроены, но все задачи можно свести к очень банальной и в то же логичной мысли: «Мы обязаны дать особому ребёнку не костыли и поводыря, а компас и путь, по которому пойдёт ребёнок с особыми потребностями». И самое главное – пойдёт не один, а со своими сверстниками.

Для себя я выделила следующие задачи педагогического сопровождения:

- выявить интересы, склонности, способности, возможности обучающихся к различным видам деятельности;
- оказать помощь в поисках «себя»;
- создать условия для индивидуального развития ребенка в избранной сфере;
- развить опыт творческой деятельности, творческих способностей;
- создать условия для реализации приобретенных знаний, умений и навыков;
- развить опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества;
- расширить рамки общения с социумом;
- разработать план мероприятий для развития творческих способностей детей;
- создать благоприятную предметно-развивающую среду для социального развития ребенка;
- создать условия для развития положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей;
- развития новых способов образования, педагогических технологий, нацеленных на индивидуальное развитие личности;
- формирование у учащихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни;
- предложить учащемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор;
- обеспечение каждому ребенку равных стартовых возможностей в реализации интересов;

- увеличение числа детей, активно занимающихся творческой, интеллектуальной деятельностью;
- владение комплексом диагностических методик;
- выстраивание программы сопровождения ребенка, привлечение педагогов дополнительного образования, родителей родителей к ее реализации;
- осуществление мониторинга действенности программы сопровождения и выстраивание новой, в случае неэффективности первой программы;
- любовь к ребенку и, как следствие, принятие его как личности, сопереживание, терпимость и терпение, умение прощать;
- ожидание успеха в решении затруднений ребенка, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении затруднений, отказ от субъективных оценок и выводов;
- признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения, собственное волеизъявление (право на хочу и не хочу);
- поощрение и одобрение самостоятельности, и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа, рефлексии;
- признание личностного равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем, партнером, символическим защитником для ребенка;
- систематическое осуществление педагогами самоанализа, самоконтроля, рефлексии [30, с. 10-11].

Вера в возможности ребенка, любовь к нему, независимо от его проблем, способствует формированию у него позитивного отношения к самому себе и другим людям, обеспечивает чувство уверенности в себе, доверие к окружающим. Сотрудничество педагога, психолога, логопеда в оказании совместной помощи ребенку лежит в основе всей коррекционной работы.

Большой плюс, что такого ребёнка не изолировали в специализированное помещение, а дали возможность быть полноценным членом общества.

Ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений. Главное право каждого ребёнка – право на полноценное детство, сочетающее в себе эмоционально комфортное состояние и полноценное психофизическое развитие. Важнейшая потребность ребёнка – быть принятым, понятым, признанным. Дети подсознательно надеются на то, что их поймут и примут всякими: в любом состоянии, в каждом своём проявлении. Конечно, легко и просто принять воспитанника, когда достоинства превалируют над некоторыми недостатками. Гораздо сложнее принять особого ребёнка. В основе успеха коррекционно-развивающей работы с особыми детьми - принятие, а в основе принятия - безусловная любовь к детям. И только в этом случае особенность не будет восприниматься как недостаток. В одном из психологических очерков Л. С. Выготский писал: «Никакое большое дело в жизни не делается без большого чувства». Большое счастье – быть свидетелем детского восторга от собственных достижений, который ты и сам ещё не забыл. Дети должны иметь возможность и содержательное основание полностью доверять педагогу. Они уверены в том, что педагог никогда не ошибается. Так оно и должно быть. Нельзя лишать их такой возможности. И какая большая радость для педагога - завоевать доверие Маленького Человека! Профессиональная обязанность педагога - самому возвращаться в детство и заново переживать эти прекрасные моменты!

Приобретая опыт работы с особыми детьми, я прихожу к такому выводу: большой результат даёт не столько объём проделанной работы, сколько тонкий, грамотно выстроенный подход к ней, который как раз и гарантирует эффективность приложенных усилий. В специальной литературе, в сознании некоторых педагогов существует такое выражение: «Другой мир особого ребёнка». На современном этапе развития общества и системы образования важно понять и принять необходимость включения всех детей в образовательное пространство. Реализация возможности полноценно

проживать каждый день жизненного пути - это показатель успешности реализации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Цель труда - оказание своевременной всесторонней помощи особому ребёнку, которая даёт возможность малышу проживать полноценную жизнь, радоваться каждому моменту, мечтать о будущем, строить планы и целенаправленно воплощать их рядом и вместе со своими сверстниками [9, с. 10-11].

Выводы по главе 1

Психолого-образовательное сопровождение фокусируется на создании особых условий, способствующих осознанию учеником собственных способностей, а также формированию умения использовать собственные возможности и возможности образовательной среды для собственного развития. Данное направление сопровождение предполагает наибольший уровень субъектности ученика, и предполагает его максимальную включенность в реализацию программы сопровождения. В отличие от педагогического и психолого-педагогического сопровождения психолого-образовательное сопровождение предполагает большую гибкость в определении траектории развития, а также фокус не только и не столько на актуально-существующих проблемах субъектов образовательной деятельности, но и на перспективах личностного развития учащихся, как ресурса преодоления возникающих трудностей.

Таким образом, психолого-образовательное сопровождение является перспективным видом сопроводительной деятельности, отвечающим требованиям современного мира.

Анализ этой проблемы предполагает, что для полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, существенную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Добиться хороших результатов

поможет создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач общества на современном этапе развития, требующее поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют родители, медицинские работники, педагоги и психологи.

В заключении хочется отметить, что очень часто мы, педагоги, задаем себе вопрос: «Как правильно и гармонично развивать детей»? Насколько мы уверены в том, что все наши усилия не пропадут даром и наши маленькие воспитанники, когда повзрослеют, станут успешными в жизни? Мы всегда получаем то, во что верим. Верим не на словах, а в душе. Мы получаем то, что чувствуем, что знаем в глубине своего сердца.

Глава 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Состояние педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в общеобразовательных школах.

Сопровождение ребенка (группы детей) с задержкой психического развития в образовательном процессе определяется как «целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка ОВЗ в школьной среде» [27, с. 56-58].

Цель и смысл социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ - это содействие в полноценном развитии и самореализации детей, имеющих те или иные нарушения, помощь в освоении ими общеобразовательной программы. Обретение важнейших социальных навыков с учетом индивидуально-типологических особенностей учащихся в познавательном, физическом, эмоциональном развитии.

Социально - педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в здоровья, призвано решать ряд задач, таких как:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ;
- обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов;
- построение обучения особым образом – с выделением специальных задач, разделов содержания обучения, а также методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами;

- интеграция процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;
- обеспечение содействия ребенку и его семье, помощи педагогам;
- координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;
- повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВЗ различной специфики и выраженности [19, с 259].

Для решения задач социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья выделены следующие направления [51, с. 280]:

Медицинское направление.

Психологическое направление.

Педагогическое направление.

Социальное направление.

Критерием эффективности социально-педагогического сопровождения ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ является нахождение ребенка в индивидуально-адаптивной зоне уровня образовательных воздействий и динамического контроля изменения показателей адаптации.

Модель отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности данного процесса. Попытаемся прокомментировать отдельные ее составляющие. Модель психолого-педагогического сопровождения может быть представлена следующим образом:

1) Мотивационный этап - обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения и мотивация предстоящей деятельности. Применительно к любой категории детей с ОВЗ (с нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения и т.д.) значим эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, прежде всего между

учителями и родителями. От характера сложившихся взаимоотношений в триаде учитель-ребенок-родитель зависит коррекционная работа. Только при создании поддерживающей среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна реализация эффективного процесса коррекции в короткие сроки. Мотивационный этап во многом зависит от личных качеств и профессионализма учителя-дефектолога, психолога, насколько убедительно они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения. Заинтересованное объяснение целей и условий предстоящей работы создает положительную установку на совместную работу. На этом этапе подчеркивается, что участники образовательного процесса взаимно обуславливают успех ребенка.

2) Ориентировочный этап – определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно ребёнка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. На этом этапе конкретизируются структурные элементы сопровождения (выявление причин затруднений, школьной дезадаптации ребенка; обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм её реализации; выбор способов организации этого процесса с учётом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения; выясняется мнение родителей о проблемах ребёнка и ожидаемых результатах). Коррекционно-развивающий процесс будет осуществляться в реальной ситуации обучения ребенка и в процессе специальных занятий (тренинги (искусственно созданная психологом среда) и коррекционные занятия). Вырабатывается концепция психолого-педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микросоциальной среде в условиях семьи.

3) Содержательно-операционный этап - разрабатываются коррекционные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач. Проводится работа с детьми, психологом, учителем-дефектологом, учителями, родителями в целях их взаимодействия.

При необходимости ведется психолого-педагогическая подготовка тех, кто затрудняется в работе.

4) Оценочный этап - включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлекссию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы [55, с. 10-15].

Обобщенно технология психолого-педагогического сопровождения может быть представлена следующими содержательными направлениями работы:

- постановка проблемы на основе повышения информированности заинтересованных лиц о субъекте сопровождения, стоящих задачах и целях сопровождения;
- коллегиальное обсуждение проблемы сопровождения (участвуют в этом процессе все педагоги, имеющие отношение к данному ученику или проблеме, родители, специалисты);
- психолого-педагогическое сопровождение развития детей конкретизируется, определяются конкретные действия каждого специалиста;
- рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта, что достигается отслеживанием динамики процесса сопровождения, возникших проблем, организацией обратной связи, фиксацией идей и предложений, анализом результатов предыдущей работы.

Обобщение вышеизложенного позволяет выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения:

- педагогическая и психологическая диагностика отклонений в психофизическом развитии и выявление потребностей в коррекционной помощи;
- индивидуальная, групповая, фронтальная коррекционно- развивающая работа;

- создание адекватной потребностям учащихся специальной коррекционно-развивающей среды;
- разработка (составление) индивидуальных и групповых коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка с целью решения соответствующих коррекционных задач;
- психотерапевтическая и педагогическая помощь родителям в гармонизации внутрисемейных отношений и оптимизации их состояния;
- научное обоснование коррекционных технологий, используемых в процессе обучения и воспитания [37, с. 109-111].

Определение сроков начала интегрированного обучения решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию его родителей (законных представителей). Это зависит от выраженности отклонений в развитии.

Для реализации интегрированного обучения детей с ОВЗ разрабатываются индивидуальные учебные планы на основе базисного учебного плана специального (коррекционного) образовательного учреждения соответствующего вида и отдельные рабочие программы по каждому учебному предмету учебного плана на основе примерных программ, рекомендованных для обучения ребенка, и на основании федеральных государственных образовательных стандартов.

Для проведения коррекционных и развивающих занятий в учебном плане предусматриваются часы за счёт части учебного плана, формируемого участниками образовательного процесса, либо за счёт реализации программ дополнительного образования интеллектуально-познавательной направленности.

Если сроки освоения общеобразовательной программы не совпадают с нормой, то для детей с ОВЗ заводят отдельный классный журнал, где фиксируют прохождение программного материала.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития

и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования[32, с. 48-49].

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ в образовательных учреждениях является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию. В образовательном учреждении должны быть созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здания и помещения образовательного учреждения.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки педагогов общеобразовательных учреждений. Целью такой подготовки является овладение педагогам массовых школ основными методами воспитания и обучения детей с ОВЗ. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в условиях интегрированного обучения[36, с. 101].

Сопровождение ребёнка в образовательном учреждении преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Необходимо соблюдать общие принципы и правила при коррекционной работе с детьми с ОВЗ:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся (игровые ситуации; дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов; игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими; психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и

кистей рук), развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.

4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности[4, с. 45-48].

Таким образом, широкая сфера применения психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы образования. Расширение представлений о целях образования, в числе которых включены не только цели развития, воспитания, обучения, но и обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья всех детей обуславливает интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения[39, с. 10].

Общение включает духовные и материальные формы жизнедеятельности человека и является его насущной потребностью. Польский психолог Е. Мелебруда утверждает, что межличностные отношения имеют для нас значение не меньшее, чем воздух, которым мы дышим.

В современной педагогике и психологии общение является одной из ведущих проблем. Интерес к этой проблеме обусловлен запросами социальной практики. Современных исследователей все более интересуют механизмы практической реализации потребности людей в общении, в различных условиях их жизнедеятельности, таких как воспитание, обучение, трудовая деятельность.

Следует отметить, что сопровождение как профессиональная деятельность социального педагога в условиях общеобразовательной школы неоднородно. Выделяют две формы сопровождения, которые в идеале представляют собой согласованные процессы: индивидуальное сопровождение, ориентированное на решение проблем конкретного человека, а также системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной для самого ребенка, и для его социальной ситуации в целом.

Социально-педагогическое сопровождение осуществляется на нескольких взаимосвязанных уровнях. Наиболее общий из них - макроуровень социально-педагогического сопровождения - заключается в создании условий для улучшения правового и социального положения сопровождаемых в обществе. Мезоуровень предполагает оказание социально-педагогической помощи через работу с участниками социально-педагогической ситуации развития сопровождаемого; при этом основная цель - создать условия для успешной жизненной адаптации сопровождаемого посредством изменения отношения к нему со стороны ближайшего окружения. На микроуровне сопровождение ориентировано на решение конкретной проблемы сопровождаемого, причем в фокус работы попадает преимущественно он сам. Только при условии наличия определенного жизненного опыта каждый ребенок с ОВЗ сможет вполне осознать свои проблемы, приняв жизненные обстоятельства такими, какие они есть, т.е. формировать ответственность за себя [34, с. 23-24].

Можно отметить, что социально-педагогическая деятельность по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе имеет свои особенности и отличия от других видов сопровождения. Педагогическое сопровождение ориентировано, прежде всего, на создание условий для успешного освоения воспитанником избранного воспитательно-образовательного маршрута, социальное - на решение вопросов бытового и правового порядка, психологическое - на преодоление или профилактику последствий психических травм, реальных или потенциальных.

Социально-педагогическое сопровождение предусматривает создание условий для профилактики возможных трудностей в процессе социализации сопровождаемого на основе его личностных ресурсов и личностной идентичности. При этом виде сопровождения акцентируется субъектность сопровождаемого, за которым признается потенциал личностного и социального развития, упор делается на превентивные меры и переориентацию негативных переживаний на позитивные при восприятии собственного «Я» в содержании индивидуального маршрута сопровождаемого [62, с. 3-4].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение имеет определенную специфику и призвано решать ряд определенных задач, в результате решения которых ребенок с ОВЗ овладевает полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и общества. Социально-педагогическое сопровождение охватывает все перечисленные проблемные поля, интегрирует педагогическую, психологическую и социальную работу и, таким образом, является ярким примером реализации комплексного подхода к организации системы сопровождения [53, с. 69].

2.2. Роль, место и задачи психологического сопровождения детей с задержкой психического развития в современной общеобразовательной практике

Актуальность и проблематика: демократические преобразования в российском обществе способствовали появлению и внедрению в педагогическую практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с особыми возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися сверстниками. Российское образование делает только первые шаги на пути интеграции, и на сегодняшний день существует дефицит в развивающих программах, ориентированных на работу с такими детьми в рамках общеобразовательного учреждения.

В настоящее время в силу ряда социально-экономических причин выросло количество детей с особыми возможностями здоровья. Причем, зачастую, общее недоразвитие, к сожалению, не компенсируется в дошкольный период и дети с данными нарушениями интегрируются в общеобразовательную школу. Но методы, приемы, технологии, принципы обучения нормально развивающихся детей и с детьми с ОВЗ различаются [70, с. 18].

Попадая в общеобразовательные классы начальной школы, такие дети испытывают трудности в усвоении школьной программы, теряют интерес к учёбе и, в конце концов, попадают в разряд неуспевающих, и плохо социализированных школьников.

В последние годы рост детей с низким уровнем познавательной с ЗПР и превышает более 7 % от общего числа поступающих в школу. Становится важным и необходимым психологическое сопровождение учебного процесса детей низким уровнем познавательного развития и учащихся с ЗПР, так как дети:

- трудно адаптируются к новым условиям, а именно к обучению в общеобразовательном учреждении;
- наблюдается низкий уровень эффективности усвоения программного материала, в следствии ЗПР;
- дезадаптированы в обществе;
- наблюдается антисоциальное поведение;
- и др.

Программа рассчитана на специалистов (психологов, педагогов, дефектологов) образовательных учреждений.

Основными критериями работы по программе является:

1. ЗПР (низкий или ниже возрастной нормы развития внимания, мышления, памяти и др. психических процессов).

Разработка программы обусловлена психолого-педагогическим сопровождение детей с ЗПР, обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам начального общего образования, разработанной на основании специальных (коррекционных) программ VII -VIII вида или учащихся 1-4 классов, имеющих низкий уровень познавательных УУД.

Цели программы: развитие и коррекция познавательных процессов младших школьников с целью улучшения восприятия, переработки и усвоения

программного материала, повышение уровня обучаемости учащихся имеющих низкий и ниже возрастной нормы уровень познавательной сферы, детей с ОВЗ.

Задачи программы:

Обучающие:

- формирование общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- углубление и расширение знаний учащихся исходя из интересов и специфики их способностей.

Развивающие:

- формирование и развитие логического мышления;
- развитие внимания (устойчивость, концентрация, расширение объёма, переключение и т.д.);
- развитие памяти (формирование навыков запоминания, устойчивости, развитие смысловой памяти);
- развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации;
- развитие психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, умение слушать и слышать учителя, т.е. умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований);
- развитие речи и словарного запаса учащихся;
- развитие быстроты реакции.

Воспитательные:

- формирование положительной мотивации к учению.
- формирование адекватной самооценки, объективного отношения ребёнка к себе и своим качествам;
- формирование умения работать в группе (при групповых занятиях).

Курс коррекционно-развивающих занятий нацелен на решение задач и интеллектуально-личностно-деятельностного развития младших школьников.

Принципы программы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи. Этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.

Названный принцип реализуется в двух аспектах.

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Эффективная коррекционная работа может быть построена лишь на основе предварительного тщательного психологического обследования.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний в процессе коррекционной работы.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является *создание «зоны ближайшего развития»* для клиента (у Л.С. Выготского такими клиентами выступали дети). Коррекция по принципу «сверху вниз» носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

4. Принцип коррекции «снизу вверх». При его реализации в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнение и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Коррекция

поведения должна строиться как подкрепление (положительное или отрицательное) уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

5. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач.

Он базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

6. Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип определяет выбор средств и способов достижения цели, пути и способы их реализации и тактику проведения коррекционной работы. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений ребенка. Особенно широко в коррекционной работе с детьми используется понятие «ведущая деятельность». В младшем школьном возрасте такой ведущей деятельностью является игра в различных ее разновидностях, в подростковом возрасте - общение и различного рода совместная деятельность.

Деятельностный принцип коррекции: во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, а во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности путем формирования обобщенных способов ориентировки

6. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка. Этот принцип согласует требования соответствия хода психического и личностного развития клиента нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности — с другой. Коррекционная программа никоим образом не может быть программой

усредненной, обезличенной или унифицированной. Напротив, через оптимизацию условий развития и предоставление ребенку возможностей для адекватной широкой ориентировки в проблемной ситуации она создает максимальные возможности для индивидуализации пути развития клиента и утверждения его «самости».

7. Принцип комплексности методов психологического воздействия. Этот принцип утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

8. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе. Принцип определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии клиента. Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону ее ближайшего развития. Ребенок не развивается как изолированный индивид отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними.

10. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. При составлении коррекционных программ необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие.

11. Принцип программированного обучения. Наиболее эффективно работают программы, состоящие из ряда последовательных операций, выполнение которых сначала с психологом, а затем самостоятельно приводит к формированию необходимых умений и действий.

12. Принцип усложнения. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого - к максимально сложному. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и дает возможность ребенку испытать радость преодоления.

13. Учет объема и степени разнообразия материала. Во время

реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности того или иного умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо постепенно.

14. Учет эмоциональной сложности материала. Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Критерии отбора определяются, согласно диагностическим исследованиям познавательного развития учащихся:

- 1-х классов, согласно входной диагностики (готовность к школьному обучению, мониторинга развития УУД), учащиеся с низким или ниже возрастной нормы уровнем развития познавательных процессов (познавательных УУД);

- 2-4-х классов, согласно результатам мониторингового исследования развития УУД учащихся за предыдущий год обучения, учащиеся с низким или ниже возрастной нормы уровнем развития познавательных процессов (познавательных УУД);

- учащимся с ОВЗ, согласно заключениям ПМПК и ВК (обучение по адаптированной общеобразовательной программе, разработанной на основании специальных (коррекционных) программ VII -VIII вида или детей имеющих низкий уровень познавательного развития.

Внесенные изменения в программу.

На основании учебного плана работы общеобразовательного учреждения, особенностей психолого-педагогического сопровождения детей имеющих в отклонении развития в программу были внесены следующие изменения:

1. Прибавления часов, для проведения дополнительных блоков диагностического исследования и отслеживание динамики развития

познавательных процессов учащихся : 1 класс – 3 часа (2 часа – начало учебного года, 1 час - конец учебного года), 3-4 классы - 4 часа (2 часа – начало учебного года, 2 часа - конец учебного года);

2. Изменения в структуре занятия внесения 1 части – разминки (упражнения для профилактики нарушений зрения, дыхательные упражнения, настрой на предстоящую деятельность), в основной части занятия дополнительных упражнений по программе развития познавательных процессов «Адалин» (компьютерный вариант).

Организационные моменты по реализации программы.

Программа рассчитана на детей 1-4 классов (младший школьный возраст) обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам начального общего образования, разработанной на основании специальных (коррекционных) программ VII -VIII вида или детей имеющих низкий уровень познавательного развития. Курс программы рассчитан:

- 1 класс – 33 часа, с периодичностью 1 раз в неделю, время занятия составляет 30-40 минут;
- 2-4 класс – 34 часа, с периодичностью 1 раз в неделю, время занятия составляет 30-40 минут.

Формы проведения занятий – групповая, индивидуальная. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных методов и приемов, так и инновационных (рисуночные тесты, рисование под музыку, сказкотерапия и т.д.). Традиционные методы, используемые на занятиях, обогащаются игровыми ситуациями. Программа предусматривает проведение занятий в различных формах: групповой, парной, индивидуальной.

Ожидаемый результат.

- Создание комфортных коррекционно-развивающих условий для обучающихся с ОВЗ, способствующих коррекции и развитию познавательных процессов и личностных особенностей обучающихся 1-4

классов, имеющих низкий или ниже возрастной нормы уровень познавательных УУД.

- В результате обучения по данной программе учащиеся должны научиться:

- логически рассуждать, пользуясь приёмами анализа, сравнения, обобщения, классификации, систематизации;

- увеличить скорость и гибкость мышления

- выделять существенные признаки и закономерности предметов;

- сравнивать предметы, понятия;

- обобщать и классифицировать понятия, предметы, явления;

- определять отношения между понятиями или связи между явлениями и понятиями;

- концентрировать, переключать своё внимание;

- развивать свою память;

- улучшить уровень пространственной сообразительности, зрительно-моторной координации;

- уметь копировать, различать цвета, уметь анализировать и удерживать зрительный образ;

- самостоятельно выполнить задания;

- осуществлять самоконтроль, оценивать себя, искать и исправлять свои ошибки;

- решать логические задачи на развитие аналитических способностей и способностей рассуждать;

- находить несколько способов решения задач;

- работать в группе (при групповых формах работы).

Общая структура программы.

1 блок – Диагностический – 1-2 занятия. Вначале курса занятий проводится диагностика развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

2 блок - Коррекционно-развивающие занятия – 30 занятий (с учетом возрастных особенностей обучающегося). Занятия направлены на развитие и коррекцию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, снятия эмоционального напряжения, формирование и развитие УУД, развитие психических процессов.

3 блок – Диагностический – 2 занятия. По окончании курса занятий проводится диагностика динамики коррекции развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Общая структура занятия:

1 часть: "Разминка", в которую включены упражнения для профилактики нарушений зрения, дыхательные упражнения, настрой на предстоящую деятельность.

2 часть: "Основная", в которую включены упражнения, направленные на коррекцию и развитие познавательной сферы (внимание, мышление, воображение, память, саморегуляции) традиционной форме и компьютерной форме (упражнения коррекционно-развивающей программы «Адалин»)

3 часть: "Заключительная", в которой подводятся итоги занятия, проводится "рефлексия". Оценка выполнения заданий самим учащимся и педагогом-психологом:

- 1 класс – 3 балльная оценка (0 баллов – не выполнено, с учетом помощи педагога-психолога, 1 балл – 25% выполнения задания, с учетом помощи педагога-психолога, 2 балла – 50%-75% выполнения задания с учетом помощи педагога-психолога, 3 балла – 75% -100% выполнения заданий без предполагаемой помощи педагога-психолога) :

- 2-3 классы – 4 балльная оценка (0 баллов – не выполнено, с учетом помощи педагога-психолога, 1 балл – до 25% выполнения задания, с учетом помощи педагога-психолога, 2 балла – 25%- 50% - выполнения задания с учетом помощи педагога-психолога, 3 балла – 50% - 75% - выполнения заданий без предполагаемой помощи педагога-психолога, 4 балла- 75%-100% выполнения заданий без предполагаемой помощи педагога-психолога).

- 4 класс – 5 балльная оценка. (0 баллов – не выполнено, с учетом помощи педагога-психолога, 1 балл – до 25% выполнения задания, с учетом помощи педагога-психолога, 2 балла – 25%- 50% - выполнения задания с учетом помощи педагога-психолога, 3 балла – 50% -75% - выполнения заданий, с помощью педагога-психолога, 4 балла- 75%- выполнения заданий без предполагаемой помощи педагога-психолога, 5 баллов -75%-100% -выполнения заданий без предполагаемой помощи педагога-психолога).

Чтобы проследить динамику развития познавательных процессов учащихся необходимо проводить диагностику этих процессов в начале учебного года и в конце. Такую диагностику может провести учитель и школьный психолог. Данные заносятся в таблицу, чтобы проследить динамику развития познавательных процессов учащихся класса в течение учебного года, и в течение реализации программы - 4 лет. Диагностику можно проводить, используя, разные методики. В таблице приводятся «примерные» известные методики.

Сроки	Вид диагност и ки	Задачи	Содержание	Формы
Сентябрь	Входящая	Определить уровень сформированности мыслительных процессов.	<u>Диагностика внимания:</u> -методика «Корректирующая проба» (изучение уровня распределения, концентрации, устойчивости внимания); - методика «Шифровка» (изучение уровня переключения внимания);	Тестирование

		<p><u>Диагностика памяти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - методика «Определение коэффициента логической и механической памяти»; - методика «Логическая память» (изучение уровня опосредованного запоминания). <p><u>Диагностика мышления:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Тест Равена (изучение уровня интеллектуального развития); - методика «Сравнение понятий» (изучение процессов анализа и синтеза); - методика «Исключение понятий» (изучение процессов обобщения и отвлечения); - методика Векслера (для учащихся с ОВЗ, обучающихся по адаптированной программе начального общего образования разработанной на основе специальной (коррекционной) 	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			программе VII –VIII вида). - исследование вербально-логического мышления <u>Диагностика зрительно-моторной координации:</u> - гештальт-тест Бендер	
Май	Итоговая	Определить уровень сформированности мыслительных процессов к концу учебного года	Тот же набор диагностик, для проведения сравнительного анализа уровня развития познавательных процессов в течение года.	Тестирование

Учебно-тематический план

Названия тем являются «условными», так как на каждом занятии происходит развитие познавательных процессов в комплексе (мышления, внимания, памяти, зрительно-моторной координации, пространственных представлений), а не одного какого-то процесса.

1 класс

№ п/п	Тема занятия	Часы учебного времени	Примечание
1 блок диагностический			
1.	Диагностика познавательной сферы развития	1	
2.	Диагностика эмоционально-волевой сферы развития	1	

2 блок коррекционно-развивающие занятия			
3.	Занятие 1	1	
4.	Занятие 2	1	
5.	Занятие 3	1	
6.	Занятие 4	1	
7.	Занятие 5	1	
8.	Занятие 6	1	
9.	Занятие 7	1	
10.	Занятие 8	1	
11.	Занятие 9	1	
12.	Занятие 10	1	
13.	Занятие 11	1	
14.	Занятие 12	1	
15.	Занятие 13	1	
16.	Занятие 14	1	
17.	Занятие 15	1	
18.	Занятие 16	1	
19.	Занятие 17	1	
20.	Занятие 18	1	
21.	Занятие 19	1	
22.	Занятие 20	1	
23.	Занятие 21	1	
24.	Занятие 22	1	
25.	Занятие 23	1	
26.	Занятие 24	1	
27.	Занятие 25	1	
28.	Занятие 26	1	
29.	Занятие 27	1	
30.	Занятие 28	1	

31.	Занятие 29	1	
32.	Занятие 30	1	
3 блок диагностический			
33.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
ИТОГО		33	

Содержание программы.

Раздел 1. Диагностический блок

Занятие 1. Вводное занятие. Знакомство с программой и обучением. Начальная диагностика и тестирование. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Занятие 2. Начальная диагностика и тестирование. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Раздел 2. Коррекционно-развивающие занятия.

Занятие 3. Упражнения на развитие умения классифицировать предметы и слова.

«Допиши по аналогии», «Раздели на группы», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 4. Упражнения на развитие умения обобщать, анализировать, сопоставлять понятия.

«Найди слово в слове», «Шифровальщик», «Повтори фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 5. Упражнения на развитие умения владеть операциями анализа и синтеза.

«Преврати одни слова в другие», «Вставь слово», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 6. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации.

«Восстанови порядок», «Нарисуй по точкам», «Найди слова». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 7. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).
«Найди общее название», «Соедини половинки слов», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 8. Упражнения на развитие способности к классификации, абстрагированию.

«Замени одним словом», «Найди лишнее слово», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 9. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).

«Замени одним словом», «Найди общее название», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 10. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации.

«Восстанови слова», «Выбери правильный ответ», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 11. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.

«Подчеркни «наоборот», «Вставь числа», «Нарисуй по точкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 12. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).

«Найди общее название», «Шифровальщик», «Нарисуй по точкам».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 13. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.

«Найди лишнее слово», «Допиши по аналогии», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 14. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.

«Допиши по аналогии», «»Допиши «наоборот», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 15. Упражнения на развитие способности к классификации, абстрагированию.

«Найди лишнее слово», «Восстанови слова», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 16. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).

«Продолжи ряд слов», «Соедини половинки слов», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 17. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации.

«Найди слова», «Найди лишнее слово», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 18. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).

«Допиши «наоборот», «Найди общее название», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 19. Упражнения на развитие умения обобщать, анализировать, сопоставлять понятия.

«Выбери правильный ответ», «Найди слово в слове», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 20. Упражнения на развитие способности к классификации, абстрагированию.

«Найди слова», «Найди лишнее слово», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 21. Упражнения на развитие понятийного мышления (умение обобщать).

«Выбери правильный ответ», «Найди общее название», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 22. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.

- «Вставь по аналогии», «Допиши по аналогии», «Нарисуй такую же фигуру».
- Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 23. Упражнения на развитие умения классифицировать предметы и слова.
- «Найди лишнее слово», «Раздели на группы», «Раскрась картинку».
- Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 24. Упражнения на развитие внимания, наблюдательности, навыков устного счёта.
- «Тренируй внимание», «Соедини половинки слов», «Раскрась картинку».
- Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 25. Упражнения на развитие внимания.
- «Тренируй внимание», «Найди пару», «Раскрась картинку». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 26. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.
- «Подчеркни «наоборот», «Найди слова», «Раскрась картинку». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 27. Упражнения на развитие умения владеть операциями анализа и синтеза.
- «Преврати одни слова в другие», «Составь слова», «Раскрась картинку».
- Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)
- Занятие 28. Упражнения на развитие зрительно-моторной координации.
- «Выбери правильный ответ», «Найди слова», «Раскрась картинку».
- Занятие 29. Упражнения на развитие внимания, ассоциативной памяти.
- «Собери слова», «Шифровальщик», «Раскрась картинку».
- Занятие 30. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.
- «Допиши по аналогии», «Соедини выражения», «Раскрась картинку».
- Занятие 31. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями.

«Допиши по аналогии», «Вставь числа», «Раскрась картинку».

Занятие 32. Упражнения на развитие умения владеть операциями анализа и синтеза.

«Найди пару», «Найди слова», «Раскрась картинку».

Раздел 3. Диагностический блок.

Занятие 33. Итоговая диагностика и тестирование. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

2 класс

№ п/п	Тема занятия	Часы учебного времени	Примечание
1 блок диагностический			
1.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2 блок коррекционно-развивающие занятия			
3.	Занятие 1	1	
4.	Занятие 2	1	
5.	Занятие 3	1	
6.	Занятие 4	1	
7.	Занятие 5	1	
8.	Занятие 6	1	
9.	Занятие 7	1	
10.	Занятие 8	1	
11.	Занятие 9	1	
12.	Занятие 10	1	
13.	Занятие 11	1	
14.	Занятие 12	1	

15.	Занятие 13	1	
16.	Занятие 14	1	
17.	Занятие 15	1	
18.	Занятие 16	1	
19.	Занятие 17	1	
20.	Занятие 18	1	
21.	Занятие 19	1	
22.	Занятие 20	1	
23.	Занятие 21	1	
24.	Занятие 22	1	
25.	Занятие 23	1	
26.	Занятие 24	1	
27.	Занятие 25	1	
28.	Занятие 26	1	
29.	Занятие 27	1	
30.	Занятие 28	1	
31.	Занятие 29	1	
32.	Занятие 30	1	
3 блок диагностический			
33.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
34.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
ИТОГО		34	

Содержание программы.

Раздел 1. Введение в программу

Занятие 1. Вводное занятие. Знакомство с программой и обучением. Начальная диагностика и тестирование.

Занятие 2. Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития

Раздел 2. Коррекционно-развивающие занятия.

Занятие 3. Упражнения на развитие умения владеть операциями анализа и синтеза. «Восстанови слова», «Найди слова», «Найди пару», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 4. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Вставь по аналогии», «Слова рассыпались», «Развивай быстроту реакции», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 5. Упражнения на развитие умения классифицировать предметы и слова.

«Найди лишнее слово», «Найди слова», «Допиши пословицу», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 6. Упражнения на развитие умения устанавливать различные виды отношений между понятиями. «Соедини половинки слов», «Слова рассыпались», «Наоборот», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 7. Упражнения на развитие мышления (процессы синтеза). «Найди лишнее слово», «Восстанови слова», «Составь новое слово», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 8. Упражнения на развитие вербально – смыслового анализа. «Составь новое слово», «Вставь по аналогии», «Крылатые» выражения», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 9. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Вставь по аналогии», «Найди лишнее слово», «Найди пару», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 10. Упражнения на развитие логического мышления. «Подбери слово», «Тренируй логическое мышление», «Найди общее название», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 11. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Найди лишнее слово», «Проведи аналогию», «Составь новые слова», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 12. Упражнения на развитие быстроты реакции. «Вставь по аналогии», «Развивай быстроту реакции», «Составь пару», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 13. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Вставь по аналогии», «Составь пару», «Преобразование слов», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 14. Упражнения на развитие вербально - понятийного мышления. «Составь пару», «Найди общее название», «Найди пару», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 15. Упражнения на развитие умения классифицировать предметы и слова. «Найди общее название», «Раздели слова на группы», «Найди пару», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 16. Упражнения на развитие вербально - понятийного мышления. «Найди пару», «Найди общее название», «Нарисуй такую же фигуру», «Найди лишнее слово». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 17. Упражнения на развитие умения устанавливать различные виды отношений между понятиями. «Составь новые слова», «Найди лишнее слово», «Наоборот», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 18. Упражнения на развитие мышления (процессы синтеза). «Найди слова», «Слова рассыпались», «Найди общее название», «Нарисуй такую же фигуру».

Занятие 19. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Вставь по аналогии», «Составь слова», «Продолжи числовой ряд»,

«Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 20. Упражнения на развитие вербально – логического мышления. «Допиши определения», «Найди лишнее слово», «Нарисуй такую же фигуру», «Продолжи числовой ряд». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 21. Упражнения на развитие внимания, ассоциативной памяти. «Шифровальщик», «Найди пару», «Допиши определения», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 22. Упражнения на развитие умения устанавливать различные виды отношений между понятиями. «Найди общее название», «Восстанови слова», «Развивай логику», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 23. Упражнения на развитие внимания. «Раздели слова на группы», «Найди пару», «Тренируй внимание», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 24. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Найди все слова в строчках», «Вставь по аналогии», «Впиши слова», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 25. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Раздели слова на группы», «Составь слово», «Волшебный квадрат», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 26. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Преобразование слов», «Вставь по аналогии», «Шифровальщик», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 27. Упражнения на развитие мыслительной операции анализ через синтез. «Развивай логику», «Восстанови слова», «Анаграммы», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 28. Упражнения на развитие внимания, ассоциативной памяти. «Раздели слова на группы», «Шифровальщик», «Найди лишнее слово», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 29. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Вставь по аналогии», «Найди лишнее слово», «продолжи числовой ряд», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 30. Упражнения на развитие вербально – смыслового анализа. «Раздели слова на группы», «Крылатые выражения», «Развивай внимание», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 31. Упражнения на развитие внимания. «Найди общее название», «Слова рассыпались», «Развивай внимание», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 32. Упражнения на развитие умения устанавливать связи между понятиями. «Слова рассыпались», «Вставь по аналогии», «Нарисуй такую же фигуру», «Найди общее название». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Раздел 3. Диагностический блок.

Занятие 33. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

Занятие 34. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

3 класс

№ п/п	Тема занятия	Часы учебного времени	Примечание
1 блок диагностический			
1.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2 блок коррекционно-развивающие занятия			
3.	Занятие 1	1	
4.	Занятие 2	1	
5.	Занятие 3	1	
6.	Занятие 4	1	
7.	Занятие 5	1	
8.	Занятие 6	1	
9.	Занятие 7	1	
10.	Занятие 8	1	
11.	Занятие 9	1	
12.	Занятие 10	1	
13.	Занятие 11	1	
14.	Занятие 12	1	
15.	Занятие 13	1	
16.	Занятие 14	1	
17.	Занятие 15	1	
18.	Занятие 16	1	
19.	Занятие 17	1	
20.	Занятие 18	1	
21.	Занятие 19	1	

22.	Занятие 20	1	
23.	Занятие 21	1	
24.	Занятие 22	1	
25.	Занятие 23	1	
26.	Занятие 24	1	
27.	Занятие 25	1	
28.	Занятие 26	1	
29.	Занятие 27	1	
30.	Занятие 28	1	
31.	Занятие 29	1	
32.	Занятие 30	1	
3 блок диагностический			
33.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
34.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
ИТОГО		34	

Содержание программы

Раздел 1. Диагностический блок

Занятие 1. Знакомство с программой и обучением. Диагностика развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Занятие 2. Диагностика развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Раздел 2. Коррекционно-развивающие занятия.

Занятие 3. Упражнения на развитие мышления (вербальное, мыслительные операции анализа и синтеза). Развитие пространственных представлений. «Проведи аналогию», «Шифровальщик», «Составь анаграмму», «Дорисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 4. Упражнения на развитие зрительной памяти. «Вставь недостающее слово», «Найди лишнее слово», «Найди слова в слове», «Потренируй память».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 5. Упражнения на развитие внимания, ассоциативной памяти. «Проведи аналогию», «Шифровальщик», «Развивай внимание», «Дорисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 6. Упражнения на развитие пространственных представлений, мыслительных операций анализа и синтеза. «Потренируй логическое мышление», «Развивай память», «Найди слова в слове», «Нарисуй фигуру по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 7. Упражнения на развитие вербально - логического мышления. «Найди общее название», «Развивай внимание», «Найди все слова в строчках», «Дорисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 8. Упражнения на развитие внимания. «Проведи аналогию», «Найди лишнее слово», «Развивай быстроту реакции», «Развивай внимание». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 9. Упражнения на развитие вербально - логического мышления. «Тренируй внимание», «Найди лишнее слово», «Тренируй внимание», «Развивай быстроту реакции». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 10. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию. «Проведи аналогию», «Найди общее название», «Получи новое слово», «Тренируй память». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 11. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию. «Объедини слова по смыслу», «Найди общее название», «Развивай логическое мышление», «Развивай внимание». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 12. Упражнения на развитие вербально - логического мышления.«Восстанови слова», «Найди лишнее слово», «Проведи аналогию», «Посмотри и запомни». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 13. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию.«Восстанови рассказ», «Найди все слова в строчках», «Развивай внимание», «Выбери два главных слова». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 14. Упражнения на установление связи между понятиями.«Найди лишнее словосочетание», «Тренируй логической мышление», «Дорисуй по клеточкам», «Вставь по аналогии». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 15. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию.«Составь пропорции», «Расшифруй предложения», «Развивай логической мышление», «Дорисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 16. Упражнения на развитие концентрации и избирательности внимания. «Найди лишнее словосочетание», «Вставь букву», «Найди все слова в строчках», «Дорисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 17.Упражнения на развитие внимания и ассоциативной памяти.«Составь слова», «Восстанови слова», «Найди лишнее слово», «Тренируй внимание». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 18. Упражнения на развитие вербально - логического мышления.«Составь анаграмму», «Нарисуй по клеточкам», «Шифровальщик», «Соедини половинки слов». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 19. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию.«Составь слова», «Проведи аналогию», «Нарисуй по

клеточкам», «Закончи предложение». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 20. Упражнения на развитие вербально - логического мышления.«Найди лишнее слово», «Восстанови слова», «Соедини половинки слов», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 21. Упражнения на развитие вербально - логического мышления.«Проведи аналогию», «Восстанови рассказ», «Выбери два главных слова», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 22. Упражнения на установления связи между понятиями.«Составь пропорции», «Составь слова», «Из двух слов составь одно», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 23. Упражнения на развитие логического мышления.«Развивай логическое мышление», «Продолжи числовой ряд», «Найди лишнее слово», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 24. Упражнения на развитие зрительной памяти.«Развивай зрительную память», «Найди общее название», «Нарисуй по клеточкам», «Восстанови рассказ». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 25. Упражнения на развитие зрительной памяти.«Получи новое слово», «Проведи аналогию», «Развивай зрительную память», «Исправь ошибки». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 26. Упражнения на развитие памяти, внимания, мышления.«Проведи аналогию», «Развивай зрительную память», «Развивай логическое мышление», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 27. Упражнения на развитие памяти, внимания, мышления.«Составь пропорции», «Найди лишнее слово», «Нарисуй по клеточкам», «Вставь

недостающее слово». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 28. Упражнения на развитие логического мышления.«Найди слова в слове», «Тренируй логическое мышление», «Развивай внимание», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 29. Упражнения на развитие памяти, внимания, мышления.«Проведи аналогию», «Развивай логическое мышление», «Мегаграммы», «Развивай зрительную память». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 30. Упражнения на развитие памяти, внимания, мышления. «Двойные значение», «Найди общее название», «Найди лишнее слово», «Тренируй внимание». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 31. Упражнения на развитие логического мышления.«Развивай логическое мышление», «Найди лишнее слово», «Соедини половинки слов», «Нарисуй по клеточкам». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 32. Упражнения на развитие ассоциативного мышления.«Развивай ассоциативное мышление», «Развивай быстроту реакции», «Нарисуй по клеточкам», «Составь слова». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Раздел 3. Диагностический блок.

Занятие 33. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

Занятие 34. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

4 класс

№ п/п	Тема занятия	Часы учебного	Примечание

		времени	
1 блок диагностический			
1.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2.	Диагностика когнитивных и эмоционально-волевой сфер развития	1	
2 блок коррекционно-развивающие занятия			
3.	Занятие 1	1	
4.	Занятие 2	1	
5.	Занятие 3	1	
6.	Занятие 4	1	
7.	Занятие 5	1	
8.	Занятие 6	1	
9.	Занятие 7	1	
10.	Занятие 8	1	
11.	Занятие 9	1	
12.	Занятие 10	1	
13.	Занятие 11	1	
14.	Занятие 12	1	
15.	Занятие 13	1	
16.	Занятие 14	1	
17.	Занятие 15	1	
18.	Занятие 16	1	
19.	Занятие 17	1	
20.	Занятие 18	1	
21.	Занятие 19	1	
22.	Занятие 20	1	
23.	Занятие 21	1	
24.	Занятие 22	1	

25.	Занятие 23	1	
26.	Занятие 24	1	
27.	Занятие 25	1	
28.	Занятие 26	1	
29.	Занятие 27	1	
30.	Занятие 28	1	
31.	Занятие 29	1	
32.	Занятие 30	1	
3 блок диагностический			
33.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
34.	Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер	1	
ИТОГО		34	

Содержание программы

Раздел 1. Диагностический блок

Занятие 1. Знакомство с программой и обучением. Диагностика развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Занятие 2. Диагностика развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер.

Раздел 2. Коррекционно-развивающие занятия.

Занятие 3. Упражнения на развитие вербально – логического мышления.«Сделай равенство верным», «Вставь по аналогии», «Подбери выражения», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 4. Упражнения на развитие аналитических познавательных способностей.«Вставь недостающий слог», «Составь слова», «Найди антонимы», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 5. Упражнения на развитие вербально – логического мышления.«Вставь букву «а», «Вставь недостающий слог», «Вставь по аналогии», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 6. Упражнения на классификацию различным способом.«Найди лишнее слово», «Найди названия животных», «Вставь пропущенное слово», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же картину».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 7. Упражнения на развитие способности к объединению частей в систему.«Запиши одним словом», «Восстанови слова», «Проведи аналогию», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 8. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию.«Найди лишнее слово», «Какой фигуры не хватает?», «Расшифруй», «Запиши одним словом», «Нарисуй такую же картину».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 9. Упражнения на развитие способности к объединению частей в систему.«Вставь недостающее слово», «Продолжи числовой ряд», «Получи новое слово», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же фигуру».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 10.Упражнения на развитие аналитических познавательных способностей.«Восстанови слова», «Продолжи числовой ряд», «Найди антонимы», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду».

Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 11. Упражнения на развитие вербально – логического мышления.«Найди похожие слова», «Запиши одним словом», «Найди пропущенные числа», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 12. Упражнения на развитие внимания и ассоциативной памяти.«Восстанови слова», «Расшифруй», «Проведи аналогию», «Какой

фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же фигуру». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 13. Упражнения на развитие мыслительных операций анализа и синтеза, установление закономерностей, пространственных представлений. «Составь третье слово», «Допиши стихотворение», «Восстанови слова», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такой же замок». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 14. Упражнения на развитие способности к анализу, синтезу, классификации. «Из двух слов составь одно», «Какой фигуры не хватает?», «Проведи аналогию», «Сделай равенство верным», «Нарисуй такую же рыбку, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 15. Упражнения на развитие аналитических познавательных способностей. «Найди лишнее слово», «Какой фигуры не хватает?», «Из двух слов составь одно», «Проведи аналогию», «Нарисуй такую же лису, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 16. Упражнения на развитие аналитических познавательных способностей. «Получи новое слово», «Восстанови слова», «Продолжи числовой ряд», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 17. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Восстанови слова», «Найди лишнее слово», «Анаграммы», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такого же крокодила, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 18. Упражнения на развитие концентрации и избирательности внимания. «Найди все слова в строчках», «Восстанови слова», «Продолжи числовой ряд», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же сову». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 19. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Восстанови слова», «Какой фигуры не хватает?», «Выбери два главных слова», «Составь анаграмму», «Нарисуй такую же лодку, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 20. Упражнения на развитие распределения и избирательности внимания. «Расшифруй», «Из двух слов составь одно», «Расставь знаки», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рисунок по коду». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 21. Упражнения на развитие способности к классификации и абстрагированию.

«Вставь недостающее слово», «Найди лишнее слово», «Составь анаграмму», «Нарисуй кабана в зеркальном отражении», «Какой фигуры не хватает?». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 22. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Из двух слов составь одно», «Найди общее название», «Вставь по аналогии», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же картину, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 23. Упражнения на развитие мыслительных операций анализа и синтеза, установление закономерностей, пространственных представлений. «Вставь по аналогии», «Составь третье слово», «Соедини слоги», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такой же автомобиль, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 24. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Вставь по аналогии», «Какой фигуры не хватает?», «Найди пропущенные числа», «Найди общее название», «Восстанови рисунок по коду». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 25. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Вставь недостающее слово», «Вставь по аналогии», «Найди общее название»,

«Нарисуй вторую половину замка», «Какой фигуры не хватает?». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 26. Упражнения на развитие ассоциативного мышления. «Найди общее название», «Найди пропущенные числа», «Какой фигуры не хватает?», «Вставь недостающее слово», «Восстанови рисунок по коду». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 27. Упражнения на развитие межпонятийных связей. «Найди общее название», «Вставь по аналогии», «Какой фигуры не хватает?», «Восстанови рассказ», «Дорисуй вторую половину робота». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 28. Упражнения на развитие мыслительных операций анализа и синтеза, установление закономерностей, пространственных представлений. «Анаграммы», «Грамматическая арифметика», «Вставь недостающее слово», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такого же лебедя, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 29. Упражнения на развитие произвольного внимания, установление закономерностей. «Грамматическая арифметика», «Найди слова в слове», «Найди лишнее слово», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такой же вертолёт, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 30. Упражнения на развитие памяти, внимания, мышления. «Найди животное», «Расставь знаки», «Проведи аналогию», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такую же змею». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 31. Упражнения на развитие вербально–логического мышления. «Проведи аналогию», «Расставь знаки», «Закончи выражения», «Какой фигуры не хватает?», «Нарисуй такого же жирафа, только в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Занятие 32. Упражнения на развитие произвольной сферы, пространственных представлений, установление связей.«Вставь недостающее слово», «Какой фигуры не хватает?», «Проведи аналогию», «Составь цепочку слов», «Нарисуй такую же голову лошади, но в зеркальном отражении». Упражнения программы «Адалин» (компьютерная версия)

Раздел 3. Диагностический блок.

Занятие 33. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

Занятие 34. Диагностика динамики развития когнитивных и эмоционально-волевой сфер

Методы контроля.

Оценка результативности программы и динамики развития учащихся производилась по следующим критериям:

1. Оценка поведения ребенка родителями;
2. Оценка учебной деятельности педагогом;
3. Оценка психологом уровня развития когнитивного развития

сравнительным анализ входящей (в начале года) и итоговой диагностики. Также показателем эффективности занятий по данной программе являются данные, которые учитель (школьный психолог) на протяжении 4 лет занятий заносил в таблицы в начале и конце года, прослеживая динамику развития познавательных способностей детей.

4. Изменение уровня психического развития, согласно данным индивидуально-диагностической карте, заполняемой психологом и/или специалистами ПМПк

Список средств.

1. Канцелярские товары.
2. Наглядные пособия, конспекты занятий.
3. Мультимедийное оборудование (персональный компьютер), компьютерная программа развивающий упражнений «Адалин»

Выводы по главе 2

В заключении хочется отметить, что индивидуальный и дифференцированный подход на уроках дает возможность включить в учебную деятельность всех без исключения учащихся на уровне их потенциальных возможностей. Поэтому можно с уверенностью сказать, что дифференцированный подход в обучении школьников отвечает современным требованиям и является приоритетным при обучении детей с ОВЗ. Обучение детей, разных не только по уровню подготовки, но даже по учебным возможностям - это сложная задача, стоящая перед учителем. И решить её невозможно без дифференцированного подхода к их обучению. Необходимо понимать, что дифференцированный подход в обучении не может дать положительного результата сам по себе, его применение требует огромной работы над содержанием и методикой преподавания.

Инклюзивное образование это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. Задачей инклюзивного обучения является осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения. Следующим очень важным средством активизации учения являются методы и приемы обучения. Именно через использование тех или иных методов реализуется содержание обучения.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, принцип доступности. Все занятия должны иметь гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий. Приемы обучения - это конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ можно использовать следующие активные приёмы обучения:

1. Наглядные опоры в обучении: алгоритмы, схемы, шаблоны, рисунки.
2. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий.
3. Поэтапное формирование умственных действий.

Выделение существенных признаков изучаемых явлений (умение анализировать, выделять главное в материале).

Деление крупного материала на мелкие, связанные между собой части.

Создание доброжелательной атмосферы на уроке.

Авансирование успеха. Использование сюрпризных моментов. Использование наглядности и зрительных стимулов (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой - минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность.

Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка. Связь предметного содержания с жизнью.

Привлечение дополнительных ресурсов (специальная индивидуальная помощь, оборудование, другие вспомогательные средства).

Узелки на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить). Данный приём можно использовать в конце изучения темы - для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала - для оказания помощи при выполнении заданий.

Регулярная смена видов деятельности и форм работы на уроке.

Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после занятий физкультурой, подвижных игр), после выполнения задания повышенной трудности. Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя с учащимися, имеющими ОВЗ, считаются объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Активный метод рефлексии, необходимый в процессе коррекционно-развивающего занятия и на завершающем этапе всего занятия. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);
- рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные).

Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно. На занятиях при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется приём с различными цветовыми изображениями. У учащихся две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале, в середине и в конце занятия. В данном случае прослеживается, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

Рефлексия окончания занятия. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребёнка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.

Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

Активные методы обучения, игровые методы - очень гибкие методы, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях. Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит, процесс обучения не может проходить без неё. Тактильные ощущения, мелкая моторика, мыслительные операции развиваются в детской игре. Работа с ребёнком должна быть игровой, динамичной, эмоционально приятной, неутомимой и разнообразной.

В своей деятельности наши коллеги используют игровые методы постоянно, т.к. их учащиеся по интеллектуальному развитию находятся на уровне детей 4-6,7 лет.

Дидактические, компьютерные игры в основном используют для активизации познавательной деятельности. В связи с отсутствием готового электронного дидактического материала в УМК для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, мы используем компьютерные игры с сайтов ладушки.ру, играемся.ру, маам.ру, дошкольник.

Метод «рука в руке». Этот метод физической помощи, когда взрослый помогает ребёнку, стоя позади него.

Нетрадиционные методы в коррекционной работе с детьми с ОВЗ: музыкотерапия, кинезиология, рефлексотерапия и точечный массаж. Куклотерапия, сказкотерапия, песочная терапия и глинетерапия. Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени повышают познавательную активность учащихся, развивают их творческие способности, активно вовлекают обучающихся в образовательный процесс, стимулируют познавательную активность и самостоятельную деятельность учащихся с ОВЗ.

Психика человека больше всего активно меняется и трансформируется в процессе деятельности. Педагогический процесс непрерывно обогащается новыми технологиями. Для достижения наилучшего результата, в работе с детьми с ОВЗ в своей работе мы используем такие технологии как: индивидуальный и дифференцированный подход; игровая технология; информационно-коммуникационная; здоровьесберегающая; информационные компьютерные технологии. Используя разнообразные коррекционно-развивающие технологии, педагоги смогут помочь детям преодолеть трудности в освоении основной образовательной программы.

Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи учащихся.

Модернизацией традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения.

Информационные компьютерные технологии. Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса. Использование программы создания презентаций представляется очень

удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Мультимедийные презентации, компьютерные тренажеры приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность ребёнка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным

Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику позволяет сделать работу учителя при проведении индивидуальных коррекционных занятий более продуктивной и эффективной, а учебное занятие более увлекательным и доступным.

При подборе игры или задания для коррекционных занятий учитывается тип нервной системы, интересы и склонности ребенка.

Согласно принципу систематичности и последовательности обучения, постепенно увеличивается уровень сложности игры или задания, которые определяются строго индивидуально для каждого ребёнка.

Достоинствами компьютерных технологий являются: индивидуализация учебного процесса, активизация самостоятельной работы учащихся, развитие навыков самоконтроля, развитие познавательной деятельности, особенно процессов мышления.

Объяснительно-иллюстративные технологии применяются в классно-урочной системе. Результатом их применения является экономии времени, сохранение сил учителя и учащихся, облегчение понимания сложных знаний.

Технология проектного обучения.

Данный метод проектов используется во внеклассной и внеурочной деятельности.

Здоровьесберегающие технологии.

Использование здоровьесберегающих технологий обучения в общеобразовательной школе позволяет без каких-либо особых материальных затрат не только укрепить и сохранить уровень здоровья детей с ОВЗ, но и повысить эффективность учебного процесса. Этот вид технологии предполагает проведение во время занятий физминуток, динамических пауз, дыхательной гимнастики, зрительной гимнастики, пальчиковой гимнастики, релаксации. Коррекционные занятия должны быть составлены с учетом частой сменой видов деятельности детей. Каждое занятие должно содержать несколько видов деятельности: дидактические игры или элемент дидактической игры, задания на развитие внимания, выполнение движений по подражанию, практические действия.

Песочная терапия

Оживотворение абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур, миниатюрных фигурок и природных материалов.

Игротерапия

Для детей с ОВЗ используются игры с пуговицами, фасолью, со сливовыми косточками.

Игры с водой. Возня с водой, переливание ее особенно нравится детям, эти игры имеют и терапевтический эффект.

Игры с мыльными пузырями. Детям нравится наблюдать за кружением в воздухе мыльных пузырей.

Игры со льдом. Заранее приготовьте лед, выдавите вместе ребенком лед из формочки в мисочку: «Смотри, как водичка замерзла: стала холодная и твердая». Затем погрейте его в ладошках, она холодная, и тает. Зимой на прогулке можно обращать внимание ребенка на сосульки, лужи, снег, снежинки. Они будут в восторге от таких изменений в природе.

Не менее интересны и игры с крупами. Высыпать гречку, горох, фасоль, рис, манку в глубокую миску, опустить в нее руки и пошевелить пальцами. Выражая удовольствие улыбкой и словами, предложите ему присоединиться.

Игры с красками: «Волшебная кисточка», «Цветная вода».

Игры с пластичным материалом (пластилином, глиной, тестом).

Пальчиковые игры, жестовые игры, релаксационные упражнения. Эти игры особенно эффективны при работе с детьми РДА.

Игровые технологии - единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин.

Использование различных изобразительных техник позволяет мобилизовать творческий потенциал ребенка и найти способы, которые в наибольшей степени соответствуют его эмоциональному состоянию, потребностям в самовыражении, активизировать и сделать более разносторонним эмоциональное общение ребенка, создать условия для межличностной коммуникации. Любой человек способен выразить себя, свои чувства и своё состояние звуком, движением, мелодией, рисунком.

Поэтому на занятиях используется пальчиковая гимнастика; гимнастика для глаз, которая снимает напряжение с глаз, способствует тренировке

зрительно-моторной координации; дыхательные упражнения для стимуляции работы мозга, регулирует нервно - психические процессы, релаксирующие упражнения.

Технологии компенсирующего обучения. К компенсирующим элементам (средствам) реабилитационного пространства относят в первую очередь: любовь к ребенку (забота, гуманное отношение, душевное тепло и ласка); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, сострадание, участие, необходимую помощь, обучение элементам саморегуляции (учись учиться, учись владеть собой).

Личностно-ориентированные технологии в нашем общеобразовательном учреждении направлены на организацию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и способностей учащихся. Применение данной технологии позволяет формировать адаптивные, социально-активные черты учащихся, чувства взаимопонимания, сотрудничества, уверенности в себе, ответственности за свой выбор.

В результате применения данных видов технологий в процессе обучения у детей с ОВЗ возрастает самооценка, происходит коррекция психических процессов, развиваются умения и навыки, которые способствуют в дальнейшем социальной адаптации.

Глава 3. ПУТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Практические основы педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития

Увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в комплексном сопровождении их образовательной деятельности, ставит перед педагогическим сообществом задачу объединения усилий специалистов разных профилей с целью реализации мероприятий их социализации, обучения, воспитания, развития в условиях создания системы инклюзивного образования [105, с. 56-57].

В современных социально-исторических условиях развития системы российского образования наиболее приемлемой формой комплексной деятельности специалистов является психолого-педагогическое сопровождение. Система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями включает в себя работу психологов, дефектологов, административных и педагогических работников, медицинских специалистов, самих детей и их родителей (законных представителей). Этот междисциплинарный феномен по своему содержанию является комплексным и включает в себя два вида профессиональной деятельности, а именно: психологическое и педагогическое сопровождение.

Нами будут раскрыты особенности каждого вида сопровождения для более глубокого понимания их педагогической ценности. Так, психологическое сопровождение следует понимать как комплекс взаимосвязанных мероприятий, осуществляемых в целях создания оптимальных социально-психологических условий обеспечения полноценного развития личности в определенной ситуации социального взаимодействия. Целью психологического сопровождения является оптимизация социально-психологической адаптации

обучающихся, результатом которой станет эффективное взаимодействие с коллективом сверстников и успешное осуществление учебной деятельности.

Сущность социально-психологической адаптации личности к условиям образовательной деятельности заключается в том, что это двухсторонний взаимодействия между личностью и коллективом, опосредованного совместной учебной и внеурочной деятельностью, результатом которого является адаптированность личности и принятие коллективом нового члена. Адаптированность отражает уровень и содержание фактических достижений обучающегося во взаимодействии с социальной средой; определяет адекватное условиям среды поведение, его взаимодействие с коллективом и успешную учебную деятельность без значительного нервно-психического напряжения. Достигается уровень адаптированности через осознанность своего Я, произвольность выбора принятия/непринятия требований и норм группы, активность в самораскрытии, формирование позитивных отношений с социальным окружением. Критериями адаптированности личности обучающегося следует считать:

а) субъективные - удовлетворенность своим положением, ощущение принадлежности к группе и ощущение эмоционального и физического комфорта;

б) объективные - стабильное функциональное состояние организма ребенка, развитость психических, проявление активности в деятельности и результативность деятельности.

Для достижения целей сопровождения выделяют следующие задачи:

- побуждение позитивной активности личности, направленной на преодоление психологических барьеров;
- создание благоприятных условий для личностного роста;
- формирование устойчивой групповой идентичности;
- формирование психологической готовности и устойчивости к выполнению задач образовательной деятельности [39, с. 1-4].

Задачи педагога-психолога в рамках реализации психологического сопровождения имеют более конкретное содержание:

1) раннее выявление доклинических проявлений как факторов риска возникновения нервно-психических расстройств (тревожность, снижение работоспособности, страхи и т. д.);

2) установление психологической структуры дефекта: выявление вторичных нарушений, их причины, анализ отношений между первичными и вторичными дефектами;

3) определение зоны ближайшего (актуального) развития: что не умеет сам, но чему может научиться с помощью взрослого;

4) осуществление профилактической и коррекционно-развивающей работы;

5) развитие внутригрупповых связей: ребенок-инвалид - сверстники педагога [98, с. 45-48].

Вместе с тем, при реализации этих задач следует учитывать некоторые условия: согласованность мероприятий сопровождения с учебным планом и распорядком дня школы, единство действий административных и педагогических работников, психолога, родителей при реализации задач сопровождения, а также наличие системы наставничества (кураторства, тьюторства) в образовательной организации. При организации и реализации системы психологического сопровождения также необходимо учитывать ряд факторов, способствующих решению задач сопровождения: здоровый морально-психологический климат школьных коллективов; готовность классных руководителей и педагогов к сотрудничеству с детьми в интересах реализации задач психологического сопровождения; оптимальный режим урочной и внеурочной деятельности.

Таким образом, система психологического сопровождения представляет собой комплекс организационно-методических, психодиагностических, коррекционно-развивающих, психопрофилактических и консультативных

мероприятий, направленных на развитие адаптированности личности обучаемого [110, с. 23-24].

Предлагаем результаты динамики развития ребенка анализировать и систематизировать с помощью карты индивидуального развития. Педагогпсихолог школы, находясь в пространстве образовательной организации, непосредственно взаимодействует с учителями-предметниками и административными работниками образовательного учреждения, с детьми и их родителями. В этом случае, реализация мероприятий психологического сопровождения необходимо пересекается с задачами педагогического сопровождения обучающихся. Под педагогическим сопровождением понимается система функций педагога, направленных на создание условий эффективного развития личности учащихся, получение оперативной обратной связи о личностной динамике и оказание индивидуализированной помощи обучающимся, испытывающим учебные трудности личностного характера, проявляющиеся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях, что вызывает затруднения и деформации развития личности этих учащихся.

Задача педагога в контексте педагогического сопровождения заключается в том, чтобы точно улавливать эмоционально насыщенные и ценностно значимые, поворотные события школьной жизни обучающегося и своевременно оказывать ненавязчивую помощь в осознании им собственных проблем, выборов и социальных последствий принимаемых решений, способов самореализации, путей самоопределения [99, с. 19-21].

Основные линии взаимодействия психологического и педагогического сопровождения представлены в таблице 1 и рассматриваются с позиций участников следующим образом:

- психологи разрабатывают и непосредственно реализуют отдельные технологические компоненты педагогического сопровождения личностного развития обучающегося, оказывают помощь;

- педагоги непосредственно участвуют в работе психологического сопровождения в качестве исполнителей рекомендаций психолога и решений ПМПК.

Основные этапы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ представляет собой целостную систему.

1 этап - диагностический, предполагающий анализ и оценку:

- состава детей, поступивших в школу и нуждающихся в организации специальных образовательных условий и составлении индивидуального образовательного маршрута;
- особых образовательных потребностей с учетом рекомендаций ПМПК и содержания индивидуальной программы реабилитации;
- индивидуальных особенностей развития, адаптационных потенциалов, мотивов.

2 этап - поисково-вариативный, предусматривающий:

- междисциплинарное обсуждение: разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами образовательной организации;
- подробные разработки каждого педагога по реализации образовательных программ;
- разработку адаптированной образовательной программы и комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения.

3 этап - практико-действенный и включает в себя:

- реальные действия участников образовательной деятельности;
- отслеживание результатов и своевременная корректировка планов индивидуального сопровождения с учетом изменений в развитии ребенка;
- динамика взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности, изменение поведенческой стратегии окружающих и

ребенка посредством различных психолого-педагогических техник и методик.

4 этап - аналитический, в ходе которого осуществляется:

- анализ эффективности деятельности отдельных специалистов, осуществляющих сопровождение ребенка;
- оценка результатов адаптации и социализации;
- подготовка рекомендаций всем участникам образовательной деятельности, корректировка планов индивидуального сопровождения [25, с. 69-70].

Одним из важнейших этапов психолого-педагогического сопровождения, который определяет стратегию а сопровождения, тактику и направления работы каждого участника сопровождения, является диагностический. Существуют требования к процедуре диагностического обследования: процедура и продолжительность обследования определяются возрастными, индивидуальными и психосоматическими особенностями развития ребенка; родители (законные представители) должны дать письменное согласие на проведение психодиагностического обследования; обследование необходимо проводить только в среде, привычной для ребенка при обязательном присутствии родителей; при обсуждении результатов с родителями ребенок должен находиться в игровой зоне, при этом, осуществляется наблюдение за его поведением; при возникновении психосоматических, нейродинамических, психопатических или иных расстройств обследование прекращается.

Основные диагностические задачи, решаемые психологом при проведении обследования ребенка-инвалида:

1) выявление структуры дефекта, причин и механизмов наблюдаемых феноменов актуального развития ребенка для постановки (уточнения) психологического диагноза;

2) оценка уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, критичности, адекватности в определенной ситуации развития;

- 3) оценка развития коммуникативной, регуляторной, когнитивной и эмоционально-аффективной сфер в соответствии с возрастом ребенка;
- 4) оценка ресурсных возможностей ребенка: работоспособность и темп деятельности;
- 5) оценка возможностей социально-психологической адаптации;
- 6) определение рекомендаций по программе индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка в структуре адаптированной основной образовательной программы [115, с. 58].

Необходимо отметить ряд требований, которым должны удовлетворять психодиагностические материалы, используемые для оценки особенностей психического развития ребенка-инвалида - это валидность, надежность и репрезентативность методик и тестовых заданий. Кроме того, методики должны иметь достаточно длительный срок использования в диагностической практике: апробированные на детской популяции, в т.ч. с различными отклонениями в развитии. Обращаем внимание практиков на то, что стимульный материал должен быть неизменяемым ни по каким обстоятельствам, как и технология предъявления и анализа (интерпретация) результатов. Но, при этом, опыт подсказывает о возможности и необходимости адаптации диагностического инструментария с учетом уровня заболевания, общего психосоматического состояния и развития [63, с. 102-103].

Стратегия психодиагностического обследования может быть представлена таким образом:

- 1) беседа, во время которой устанавливается контакт с ребенком, выявляются знания о себе, его семье, уровень представлений об окружающем его мире (оптимальное решение - рисунки и их обсуждение);
- 2) оценить объем слухоречевой памяти и темп запоминания, особенности слухоречевого запоминания (методика «Запоминание двух групп слов»);

3) выяснить уровень понятийного развития и мыслительной деятельности (методика «Исключение предметов», «Исключение понятий» и другие варианты методики Выготского-Сахарова);

4) исследуется сформированность пространственного анализа и синтеза на наглядно-действенном уровне (методика Кооса);

5) исследуется лингвистическое пространство речи и языка;

6) сформированность произвольной регуляции собственной деятельности и характеристики внимания;

7) выясняются особенности двигательной сферы (мелкая и общая моторика) [100, с. 31-34].

Не следует прибегать к трудоемким и утомительным для ребенка заданиям, например, Матрицы Равена, ЦТО, методика В.М. Когана, тест руки. Одним из объективных методов психодиагностики, позволяющий получить важную диагностическую информацию следует считать наблюдение. Наблюдение как целенаправленное восприятие исследуемого субъекта образовательной деятельности через регистрацию его сущностных признаков по требуемым критериями и показателям, способствует формированию целостного представления о личности ребенка.

При составлении заключения следует вносить изменения, уточняющие и дополняющие данные заключения ПМПК, отмечать и детализировать индивидуальные особенности развития обучаемого (поведенческие, коммуникативные, учебно-познавательные), а также описать его резервные возможности в обучении и социализации. На основании заключения психолога разрабатываются психолого-педагогические рекомендации по организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы в рамках адаптированной основной образовательной программы. В итоговой части заключения определяются сроки контроля состояния и развития ребенка, а также повторного проведения психодиагностического обследования. Именно заключение педагога-психолога по результатам психодиагностического

обследования определяет весь коррекционно-развивающей работы, психопрофилактики участников образовательной деятельности, уточняет содержание адаптированной основной образовательной программы, а также эффективность реализации индивидуальной программы реабилитации. Наличие прогноза дальнейшего развития ребенка важный и ответственный момент заключения, который позволяет своевременно и квалифицировано реагировать на ситуативные изменения в состоянии ребенка входе обучения. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ определяет и способствует определению таких ситуаций, как: своевременное выявление детей с трудностями обучения, обусловленными возможностями здоровья; создание условий, способствующих освоению детьми основной общеобразовательной программы; осуществление индивидуально ориентированной психологической, медико-социальной и педагогической помощи детям с учетом особенностей психофизического развития и их индивидуальных возможностей; реализация системы мероприятий по социальной адаптации и формированию здорового образа жизни; оказание консультативной и методической помощи педагогическим работникам, родителям (законным представителям) детей по различным вопросам.

Многообразие состава детей с ограниченными возможностями здоровья, выявленное в общеобразовательных школах на констатирующем этапе исследования, положение о многофакторности возникновения большинства нарушений позволило выделить то, что стало основой организации педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [72, с. 36-37].

В нашем исследовании ребенок, имеющий отклонения в интеллектуальной, сенсорной, двигательной, речевой сферах, находясь в общеобразовательной школе, оказывается одновременно под воздействием нескольких негативных факторов. Это биологические (неблагоприятные особенности биологического развития, обусловленные тем или иным нарушением), социальные (трудности адаптации и вхождения, в социальное

окружение), психологические (собственные эмоционально-личностные проблемы: низкий уровень самооценки, уверенности в себе, неумение противостоять неудачам). Возможность отрицательного их воздействия опосредована младшим школьным возрастом и наличием уже имеющегося отклонения в развитии, как собственными свойствами ребенка; не всегда благоприятными условиями пребывания в общеобразовательной школе вне педагогического сопровождения и без специальной поддержки, то есть, в ситуации, характеризующейся уязвимостью отрицательным факторам, без должной квалифицированной помощи. При этом имеющееся нарушение развития осложняется возникновением последующих наслоений.

Одним из значимых факторов, отмеченных в общеобразовательной школе, является отрицательное отношение сверстников к детям с ограниченными возможностями здоровья, нуждающиеся в коррекции. Однако, следует отметить, что находясь в одном коллективе, при необходимости взаимодействия нормально развивающиеся сверстники также оказываются в затруднительном положении, разобраться в котором они могут лишь с помощью взрослого. Особенности возраста, отсутствие опыта, стереотипы общества приводят их чаще к неприятию детей с ограниченными возможностями здоровья, к насмешкам в их адрес, иногда к жалости, но чаще к отторжению [64, с. 99-100].

Рассматривая эти трудности сквозь призму «Я - препятствий» [11, с.74], следует отметить у сверстников, не имеющих ограниченные возможности здоровья, «отсутствие ориентировки»: то есть недостаточность первичной информации о детях с ограниченными возможностями здоровья, способах взаимодействия с ними для какого-либо самостоятельного действия. Отсутствие или потеря «ориентации» могут быть устранены ответом на вопрос. Этого может быть достаточно, чтобы ребенок мог «сориентироваться». В данном случае «ориентировать» означает отвечать на вопросы, то есть давать необходимую информацию, помочь разобраться в социальном окружении,

возможных границах поведения. Следовательно, сверстники также нуждаются в педагогическом руководстве.

Кроме этого, учителя и родители рассматривались в качестве значимых взрослых для ребенка младшего школьного возраста, непосредственно, либо опосредованно влияющих на установки детей, в том числе в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Задачами педагогов и родителей являются: развитие рефлексивных умений детей, формирование ценностных ориентации, убеждений, воспитание активной жизненной позиции, создание соответствующего психологического климата в классе, в семье. Констатация отсутствия у значительной части педагогов и родителей личной мотивационной готовности к общению с людьми с ограниченными возможностями здоровья, соответствующих знаний об особенностях их развития, несформированность навыков взаимодействия с ними, предполагала необходимость восполнения этого через организацию целенаправленной работы с педагогами и родителями. Мы исходили из того, что образцы общения значимых взрослых будут способствовать формированию соответствующих навыков, умений, психологических качеств и у детей [88, с. 52-55].

При определении путей педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы мы опирались:

- на положение о единстве закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза;
- положение о многофакторности возникновения большинства нарушений, на результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Многообразие состава детей с ограниченными возможностями здоровья, выявленное в общеобразовательных школах на констатирующем этапе исследования, положение о многофакторности возникновения большинства нарушений позволило выделить то, что стало основой организации

педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В нашем исследовании ребенок, имеющий отклонения в интеллектуальной, сенсорной, двигательной, речевой сферах, находясь в общеобразовательной школе, оказывается одновременно под воздействием нескольких негативных факторов. Это биологические (неблагоприятные особенности биологического развития, обусловленные тем или иным нарушением), социальные (трудности адаптации и вхождения в социальное окружение), психологические (собственные эмоционально-личностные проблемы: низкий уровень самооценки, уверенности в себе, неумение противостоять неудачам). Возможность отрицательного их воздействия опосредована младшим школьным возрастом и наличием уже имеющегося отклонения в развитии, как собственными свойствами ребенка; не всегда благоприятными условиями пребывания в общеобразовательной школе вне педагогического сопровождения и без специальной поддержки, то есть, в ситуации, характеризующейся уязвимостью отрицательным факторам, без должной квалифицированной помощи. При этом имеющееся нарушение развития осложняется возникновением последующих наслоений.

Одним из значимых факторов, отмеченных в общеобразовательной школе, является отрицательное отношение сверстников к детям с ограниченными возможностями здоровья, нуждающиеся в коррекции. Однако, следует отметить, что находясь в одном коллективе, при необходимости взаимодействия нормально развивающиеся сверстники также оказываются в затруднительном положении, разобраться в котором они могут лишь с помощью взрослого. Особенности возраста, отсутствие опыта, стереотипы общества приводят их чаще к неприятию детей с ограниченными возможностями здоровья, к насмешкам в их адрес, иногда к жалости, но чаще к отторжению [111, с. 65-66].

Рассматривая эти трудности сквозь призму «Я - препятствий» [11, с.74], следует отметить у сверстников, не имеющих ограниченные возможности

здоровья, «отсутствие ориентировки»: то есть недостаточность первичной информации о детях с ограниченными возможностями здоровья, способах взаимодействия с ними для какого-либо самостоятельного действия. Отсутствие или потеря «ориентации» могут быть устранены ответом на вопрос. Этого может быть достаточно, чтобы ребенок мог «сориентироваться». В данном случае «ориентировать» означает отвечать на вопросы, то есть давать необходимую информацию, помочь разобраться в социальном окружении, возможных границах поведения. Следовательно, сверстники также нуждаются в педагогическом руководстве.

Кроме этого, учителя и родители рассматривались в качестве значимых взрослых для ребенка младшего школьного возраста, непосредственно, либо опосредованно влияющих на установки детей, в том числе в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Задачами педагогов и родителей являются: развитие рефлексивных умений детей, формирование ценностных ориентации, убеждений, воспитание активной жизненной позиции, создание соответствующего психологического климата в классе, в семье. Констатация отсутствия у значительной части педагогов и родителей личной мотивационной готовности к общению с людьми с ограниченными возможностями здоровья, соответствующих знаний об особенностях их развития, несформированность навыков взаимодействия с ними, предполагала необходимость восполнения этого через организацию целенаправленной работы с педагогами и родителями. Мы исходили из того, что образцы общения значимых взрослых будут способствовать формированию соответствующих навыков, умений, психологических качеств и у детей.

При определении путей педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы мы опирались: на положение о единстве закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза; положение о многофакторности возникновения большинства нарушений, на результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента [108, с. 9-14].

3.2. Реализация педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития

В последние годы в рамках общемирового процесса наблюдается новая тенденция-родители не хотят отдавать своих детей с ОВЗ в закрытые учреждения интернатного типа и воспитывают их в семье, устраивая их в общеобразовательные школы и детские сады. И это желание родителей закреплено законодательно. Одна из приоритетных целей социальной политики России-модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим, значительно возрос заказ общества на инклюзивное образование.

В результате долгих дебатов, связанных с поиском решения проектной задачи, меня как педагога-психолога школы, о создании здоровьесберегающей среды, мы вышли на понимание интегрированного образования. Это не только процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, но более широкий процесс, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей (инклюзивное образование).

Интегрированное обучение предполагает овладение ребёнком с ограниченными возможностями здоровья теми знаниями, умениями навыками и в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающиеся дети, в соответствии с государственным стандартом [56, с. 136-138].

В школу приходят дети с ограниченными возможностями здоровья, такими как: проявления легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебрастенические состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий предшествующего развития ребёнка. Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и

общей познавательной пассивности, так и недоразвитием отдельных психических процессов-восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности. Вследствие этого была актуализирована проблема, определена цель и намечены пути по достижению ожидаемых результатов [55, с. 10-11].

Цель: Разработка и внедрение модели инклюзивного образования детей с разными возможностями в условиях общеобразовательного учреждения.

Задачи:

- Создание без барьерной среды для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности.
- Создание единой образовательной среды для детей с разными стартовыми возможностями.
- Разработка нормативно-правовой базы по проблеме.
- Организация системы психолого-педагогического сопровождения развития детей в инклюзивных классах посредством взаимодействия диагностическо-консультативного, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности.
- Разработка модели взаимодействия с родителями и социумом, успешной социализации детей в социуме.

Подзадачи

В работе с семьей:

1. Вовлечь родителей в образовательный процесс в качестве активных его участников, посредством их обучения приемам взаимодействия с детьми, организации совместной практической деятельности.

2. Содействовать изменению родительской позиции и вооружение родителей позитивными способами коммуникации.

3. Создать условия для объединения родителей в сообщество, расширения социального пространства семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии [30, с. 62-63].

Во-первых при поступлении в школу проводится углубленная психолого-педагогическая диагностика учащихся и работа с медицинскими картами. Также выработана общая стратегия коррекционно-педагогического процесса всеми участниками службы сопровождения. Комплексное изучение ребёнка, имеющего проблемы в развитии, выбор наиболее адекватных проблеме ребёнка методов работы, отбор содержания обучения с учётом индивидуально-психологических особенностей детей осуществляет школьный психолого-медико-педагогических консилиум (ПМПк).

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для интеграции детей с ограниченными возможностями в коллектив здоровых сверстников. В общеобразовательном учреждении целесообразно создать для детей с ОВЗ «Группу развития». Эти дети могут обучаться в «Группе развития» в течение 1-2 или 3-4 лет, т.е. до достижения ими среднего школьного возраста. Это зависит от сложности дефекта, скорости продвижения ребенка в процессе обучения и от желания родителей.

Основными задачами «Группы развития» являются:

1. систематическое отслеживание статуса ребёнка и динамика его психического развития в процессе школьного обучения;
2. создание социально - педагогических условий для развития личности учащегося и его успешного обучения;
3. обучение родителей психолого-педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, приёмам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи и оказания им психологической поддержки.

Интеграция привлекла, прежде всего, родителей проблемных детей. Именно они инициировали первые опыты обучения своих детей в массовой школе. Поиск эффективных форм организации психолого-педагогического сопровождения родителей связан с проведением целенаправленной работы по повышению их психологической компетентности через “Родительскую школу”.

Сама ситуация “Родительской школы” - это ситуация взаимного обмена. Здесь обращается внимание на некоторые возрастные особенности детей, что позволяет им по-новому взглянуть на развитие ребёнка, на отношения с ним и способствует изменению взаимодействия в более конструктивную сторону. Кроме того, опираясь на данные диагностики, наблюдения, на опыт своего общения с учащимися, психолог может поделиться с родителями своими профессиональными выводами о тенденциях, имеющихся в классе, об особенностях развития детей на данном этапе их жизни, а также выделить наиболее актуальные для родителей конкретного класса аспекты обсуждаемой темы [118, с. 8-9].

Встречи с родителями проходят в форме родительских чтений, бесед, круглых столов, где не только специалисты школы дают советы и рекомендации родителям, но и сами родители делятся своим положительным опытом. В последнее время достаточно эффективной формой формирования культуры быть родителем стали занимать родительские тренинги. Это активная форма работы. В родительских тренингах должны участвовать по возможности оба родителя, а в некоторых случаях можно предложить поучаствовать и детям. Приведу пример заданий (упражнений) игрового тренинга для учащихся и родителей 3-го класса.

Проблема: грубость и агрессивность поведения детей; склонность родителей, агрессивное поведение в школе с родительским коллективом и учащимися.

Задание 1. Каждый из участников должен нарисовать солнце с лучами и определить, кому он хотел бы подарить по одному лучику и почему.

Задание 2. Участники группы на большом листе ватмана рисуют коллективный портрет своей группы.

Задание 3. Участники разделяются на две команды: дети и родители. Детская команда участников поет “взрослые” песни, а команда родителей поёт “детские” песни. Участники исполняют песни по очереди до первого поражения [118, с. 10-11].

Вариант ритуала прощания: члены группы получают маленькие сердечки из бумаги, на которых каждый ставит свою подпись, и все пишут какое-то очень значимое и важное для каждого человека слово, например, «Держись! Не робей! Будь добрее!» и др.

Большое значение подобная тренинговая работа имеет и для классного руководителя. Он близко узнает учащихся, имеет возможность познакомиться с семейной ситуацией, видит родителей и детей в неформальной обстановке.

Говоря о новых формах организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: (“Группа развития”, “Родительская школа” и др.), необходимо отметить, что обобщение работы с ребёнком, его достижения заносятся в карту индивидуального продвижения, где отмечаются (и постепенно добавляются) основные понятия и умения для каждого этапа обучения и уровень овладения ими конкретным ребёнком. Родители могут наглядно представить продвижение своего ребёнка, не сравнивая его при этом с другими детьми.

Степень реализации вышеописанных форм организации психолого-педагогического сопровождения зависит от степени интеграции. Эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей возможно с учётом уровня развития каждого ребёнка, выбирая полезную и возможную для него “долю” интеграции, т.е. одну из нижеследующих моделей:

- комбинированная интеграция, при которой несколько человек с уровнем психофизического развития, соответствующим или близким к возрастной

норме на равных воспитываются в массовых группах, получая постоянное психолого-педагогическое сопровождение;

- частичная интеграция, при которой дети с проблемами в развитии еще не способны на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в массовые классы лишь на часть дня;
- временная интеграция, при которой все ученики с ограниченными возможностями в здоровье вне зависимости от уровня психофизического развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например, на праздниках, викторинах, отдельных занятиях и т.п.;
- полная интеграция может быть эффективной для учащихся, которые по уровню психофизического развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети включаются в обычные классы массовой школы, при этом они должны обязательно получать коррекционную помощь по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте школы), либо в группе кратковременного пребывания школы, либо в специализированных центрах.

Важно подчеркнуть, что если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического развития, то частичная и особенно временная формы интеграции для большинства школьников с отклонениями в развитии. Такое объединение способствует гуманистическому воспитанию здоровых детей и ранней социализации проблемных школьников.

Модель инклюзивного образования позволяет создать уникальную возможность для ранней интеграции значительного числа детей с отклонениями в развитии, сохраняя за ними ежедневную адекватную

психолого-педагогическую помощь. А также для специальной педагогической поддержки детей, не имеющих нарушений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу других причин (например, слышащие дети не слышащих родителей, дети из семей вынужденных переселенцев и др.). Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, выиграют и здоровые дети, и дети с ограниченными возможностями здоровья [112, с. 10-11].

Совместное воспитание в условиях массовой школы детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся относительно новое явление в образовании. Чтобы интегрированное обучение проблемных детей вошло в широкую практику образования, необходимо помимо законодательного определения статуса интегрированного ребёнка и образовательного учреждения, принимающего его, проведение целенаправленной работы с общественностью по его подготовке к принятию человека с ограниченными возможностями.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения остро возникает проблема общения с обучающимися, находящимися на разных возрастных уровнях развития. Данная проблема порой становится ключевой в реализации образовательных программ: дети включаются в пространство и, обосновывая свои поступки и действия, могут выйти из него; отворачиваются от экрана, отказываются отвечать на вопросы и многое другое. В решении подобного рода трудностей педагогического а, необходимо знать и учесть особенности межличностного взаимодействия. Межличностные отношения выступают ведущей деятельностью детей и подростков и играют большую роль в становлении их личности в социализации. Взаимодействия между людьми, в ходе которого устанавливаются межличностные отношения, происходит обмен информацией, идеями, представлениями называется общение. Общение педагога и обучающегося в ходе их совместной деятельности направлен на формирование и поддержание межличностных отношений, способствующих

познанию, взаимообогащению и взаимовлиянию субъектов педагогического взаимодействия. На пути установления контактов на основе взаимного доверия между субъектами образовательной деятельности возникают обусловленные различными причинами и факторами коммуникативные барьеры: боязнь контактов (в крайнем варианте - социофобия); неумение слушать; оборонительные позиции (по типу механизмов психологических защит). Причинами подобного рода препятствий могут быть: фонетическое непонимание, логические и стилистические барьеры, а также социокультурные различия, чувства недоверия и неприязни.

Адекватной передаче информации между участниками образовательной деятельности могут мешать эффекты восприятия, искажающие действительное представление о человеке: эффект ореола, эффект проекции, эффект авансирования, эффект «средней ошибки» и др. Знание причин, факторов и иных обстоятельств, их своевременное устранение (или снижение их влияния) способствуют формированию и становлению, а в дальнейшем развитию безбарьерных, позитивных и продуктивных взаимоотношений. Любое взаимодействие субъектов образовательной деятельности подразумевает обмен действиями, планирование общей деятельности, выработку адекватных форм совместной деятельности [115, с. 59-60].

Успешность взаимодействия определяется способами воздействия друг на друга: внушением, эмоциональным заражением, убеждением. Сила убеждения основана на логике и доказательствах, обращенности к сознанию партнера по общению.

Сила внушения воздействующего определяется следующими факторами: социальным статусом, его внешней привлекательностью, компетентностью и решительностью, что дает возможность признать за ним право влиять на другие умы. В сочетании методов убеждения и внушения формируется третий способ воздействия в ходе общения, обладающий эмоциональным потенциалом - заражение.

При умелом сочетании этих способов взаимовлияния устанавливаются деловые партнерские отношения, необходимо ведущие к результативности, а обучения. К таким отношениям следует отнести межличностное взаимодействие, представляющее собой личностный контакт участников общения, в результате которого происходят взаимные изменения установок, отношений, ожиданий, поведения и деятельности в целом.

Структура взаимодействия педагога и обучающегося, отражает важные составляющие при организации педагогического общения: наличие адекватных задач образовательной деятельности установок, как учителя, так и ученика; объективные и реалистичные ожидания; организованный общения исходя из целей обучения и наличествующей мотивации субъектов общения.

Установки педагога могут содержать повышение уровня знаний и умений обучающегося; психосоциальное, духовно-нравственное, интеллектуальное развитие ребенка; социальное взаимодействие всех участников образовательной деятельности бесконфликтное; расширение кругозора и знаний по предмету и т. д. В общем виде, установки детей могут включать в себя такие элементы, как изучение полезной информации; получение новых знаний в различных предметных областях; интересный круг общения; занимательное времяпровождение и пр. Уровень ожиданий у всех субъектов образования определяется системой их установок.

В обобщенном виде ожидания педагога могут звучать так: поймут - пусть и не сразу, усвоят и научатся применять на деле. Вполне ожидаема реакция детей: сегодня-завтра-скоро пойму, разберусь, а будет интересно - пообщаюсь и научусь как можно быстрее, зато время проходит занимательно и т. д. Когда наши установки и ожидания совпадают, то результат, скорее всего, будет очевидным: удовлетворенность от общения и продуктивное межличностное взаимодействие между субъектами образования. Когда установки и ожидания участников педагогического общения, порой протекающие в скрытой форме, не совпадают, то взаимодействие может привести к некоторому разочарованию,

снижению познавательного интереса. Формально такая ситуация не может удовлетворять участников общения. Но для педагога несовпадение установок и ожиданий способствует поиску других решений, новых идей, проявлению творчества в работе, возможности посмотреть на ситуацию общения с других позиций. Как следствие творческого подхода педагога, у ребенка возникнет интерес к формированию партнерских отношений и потребность в познании. При формировании взаимоотношений в обучении необходимо помнить о некоторых психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья [100, с. 10-11].

Психическое развитие детей с ОВЗ часто характеризуется нарушениями восприятия (пространства, времени, объема, формы, величины); вязким мышлением (сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире, нарушена последовательность и скорость мыслительных операций); воображение слабо развито и основано на ассоциативных связях; объем кратковременной и механической памяти у них снижен; внимание избирательно, неустойчиво, концентрация его слабая, а переключаемость затруднена.

К особенностям общего развития детей с ОВЗ относят повышенную утомляемость, истощаемость психических ресурсов; низкую умственную работоспособность, а также для них часто характерны нарушения эмоционально - волевой сферы. При создании в виртуальном образовательном пространстве доверительной атмосферы педагогу можно использовать различные психотехники, например, технологию синквейн.

Возможности этой техники способствуют решению, как педагогических задач, так и психологических проблем (замкнутость; нежелание сообщать то, что беспокоит обучающегося; пониженное настроение; низкая концентрация внимания и многое другое). В какой-то момент времени, ребенок настраивается на выполнение заданий, предлагаемых педагогом, с тем, чтобы пережить подобное эмоциональное состояние. Как источник эмоций в ходе общения

немалую роль играет рассказывание историй и особенно сказок. Сказка живет с человеком с его рождения и до глубокой старости, она помогает ему в поиске истины, в формировании гуманистического мировоззрения, способствует развитию в человеке человеческого [119, с. 10-11].

С тем, чтобы использовать сказку в педагогических целях, имеет смысл обратиться к работе Л. Н. Толстого «Новая азбука». Но особый интерес вызывает труд отечественного исследователя-фольклориста Владимира Проппа, который на основе обобщения различных фольклорных источников, выявил функции и структуру сказок независимо от ее этнического происхождения. По мнению ученого, любая волшебная сказка включает 31 функцию (акцию), которые распределены между 7 действующими лицами этой сказки. Модель анализа сказок предусматривает наличие постоянного и переменных героев. Герои могут быть разными, а события и сюжетная линия практически одни и те же. Можно предположить, что это своеобразный конструктор. Эта идея легла в основу разработки конструктора «Карты Проспа». Из кубиков конструктора собираются разные конструкции, но в основе всегда будут одни и те же элементы.

Такая технология позволит изучать любой учебный предмет с особой мотивирующей силой и необычными ощущениями себя как участника невероятного приключения, ведущего к открытию нового.

Положительную роль в создании межличностных контактов играет технология сторителлинга (storytelling- англ. story-история и tellingрассказывание), не противоречащая по содержанию картам Проппа. Рассказывание историй - это не просто рассуждения на определенную тему. Это формат коммуникации, в котором существует прямая взаимосвязь между педагогом и обучающимся посредством выполнения каждым из них ролей рассказчика и слушателя. При этом, роль рассказчика - эмоционально донести свою мысль до слушателя. Роль слушателя - принять историю, затем в своем воображении создать образ персонажа, образ места действия, образ результата.

Педагогические задачи сторителлинга заключаются в: создании связи между прошлым, настоящим и будущим; трансляции общечеловеческих ценностей; формировании коммуникативных умений и навыков; повышении мотивации к действию; эмоциональном воздействии на человека и его поступки; снятии «зажимов», мешающих идти к цели; познании своих возможностей; видении своего места и роли в обществе, группе.

Принципы сторителлинга: введение в сюжет обучающегося и людей из его окружения; описанные в истории проблемы должны быть близкими к реальной жизни ребенка; персонаж должен обладать более выраженными качествами, чем обычный человек; сюжетная линия структурированная, со своим стилем, при этом, стремительная (временной интервал имеет значение: 3–10 минут) [122, с. 10-11].

Вербальные средства коммуникации в сочетании с невербальными способами общения должны использоваться рассказчиком спонтанно и импровизированно как реакция на запрос ребенка.

При реализации технологии следует учитывать следующие особые условия:

- нельзя использовать истории, которые происходили с реальными участниками; при выборе идеи истории необходимо связать ее с той проблемой, которую хотим осветить;
- следует исключить религиозную составляющую, социокультурные, этнические особенности семьи, в которой воспитывается ребенок-инвалид; необходимо избегать сложные термины и фразы, но и примитивизм и шаблонность недопустимы;
- история должна содержать факты, явления или события, а не их оценку.

Предлагаем использовать в педагогической практике следующие типы историй (критерий классификации - основа истории).

1. На основе реальных ситуаций (событий). Применяется для решения конкретных ситуаций, при этом, понимание самой проблемы важнее, чем правильное решение. Цель: обучить как вести себя в определенных ситуациях с позиции применения полученных знаний и навыков.

2. На основе повествования Вымышленный рассказчик предоставляет требующуюся для обучения информацию. Цель: повышение интереса обучающегося к определенной теме.

3. На основе сценария Обучающийся становится частью истории и достигает результатов в зависимости от того, какие решения принимает. Цель: обучающиеся применяют ранее приобретенные знания и опыт в сценариях нечасто случающихся ситуациях, при этом, добавляется смысл знаниям и помогает их применять в реальном мире.

4. На основе проблемных ситуаций Обучающийся развивает навыки решения проблемных ситуаций. Цель: научить решать проблемы с наилучшими результатами. В целом, история должна быть реалистичной, конкретной, эмоциональной, неожиданной, краткой, легкой для запоминания; звучать неформально, как бы к слову [110, с. 28-29].

В ней должны быть перемены, изменения ценностного характера, т. е. появилось то, чего до этого не было. История станет интересной тогда, когда ее персонажу сопереживают, подсознательно ставя себя на его место.

Не только знания педагогики и психологии помогут вам в работе с детьми с ОВЗ, но и внимательное отношение, педагогическое наблюдение и желание достичь взаимопонимания с обучаемым, позволят достичь поставленной цели - эффективного взаимодействия в условиях обучения детей-инвалидов с использованием дистанционных технологий [123, с. 10-11].

Выводы по главе 3

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом. Также

разнится выраженность нарушений - от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости. Этим объясняется необходимость определения специальных условий обучения и воспитания детей с ЗПР в зависимости от индивидуальных возможностей компенсации их состояния под воздействием психолого-педагогических, лечебных и временных факторов.

В соответствии с Концепцией специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ дети с ЗПР, так же как все другие дети с ОВЗ, «могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания - образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития».

Организуя работу с данной категорией учащихся мы, в первую очередь, учитываем особые образовательные потребности детей с ЗПР (общие, свойственные всем детям с ОВЗ, и специфические):

- в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития, т.е. в дошкольном возрасте;
- в периоде подготовки к школьному обучению, обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;
- в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;
- в организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков детьми с ЗПР («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

- в обеспечении непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности ребенка, продолжающегося до достижения ее минимально достаточного уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;
- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния ЦНС и нейродинамики психических процессов у детей с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- в постоянном стимулировании познавательной активности, побуждении интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;
- в постоянной помощи ребенку в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;
- в комплексном сопровождении, гарантирующем получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- в обеспечении взаимодействия семьи и образовательного учреждения (организация сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

Организация школьного обучения детей с ЗПР требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду, соответствующего их особым образовательным потребностям. Исходя из неоднородности и значительного разброса

показателей нарушенного развития в психологических характеристиках детей с ЗПР, мы предложили для них следующие модели интегрированного обучения, позволяющие обеспечить оптимальные психолого-педагогические условия для формирования «академического компонента» и «жизненной компетенции» каждого ребенка, определить приоритеты коррекционной помощи и комплексного профессионального сопровождения:

1. Постоянная полная интеграция (инклюзия), т.е. обучение в массовых классах общеобразовательной школы. Данная модель интеграции эффективна для детей с ЗПР, чей уровень психофизического и речевого развития приближается к возрастной норме. Эти дети, как правило, характеризуются незначительным дефицитом познавательных и социальных способностей, а испытываемые ими трудности обучения обусловлены в первую очередь недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Но даже при таком сравнительном благополучии для успешного обучения и социализации они нуждаются в специальной помощи, удовлетворяющей их особые образовательные потребности. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющего специальную подготовку, социальным педагогом и психологом.

2. Постоянная частичная интеграция, т.е. обучение в классе по адаптированной образовательной программе общеобразовательной школы. Эта модель интеграции полезна детям с ЗПР, которые способны овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и все внеклассное время. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками с целью расширения их возможностей в области социальной интеграции. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, социальным педагогом, психологом.

Так, дети по данной модели в нашей школе участвуют во всех общешкольных воспитательных мероприятиях на равных условиях с детьми из

массовых классов, принимают участие в конкурсах творческой направленности, а при желании – и в интеллектуальных конкурсах по предметным областям (школьные: конкурсы чтецов, фестиваль национальных культур, смотр строя и песни, праздник «Масленица», всероссийский конкурс «Золотое сердце» для детей с ОВЗ и др.).

Мы понимаем, что «эффективная интеграция возможна только лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений... Очевидно, что развитие интеграции требует принципиально нового взаимодействия психологов, педагогов...». Именно поэтому, к 2015 году до открытия классов, обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей с ЗПР, курсы повышения квалификации прошли все педагогические работники, привлекаемые для работы в данных классах.

В обеспечении условий и возможностей интегрированного обучения детей с ЗПР особая роль принадлежит психологу. Говоря о работе психолога, мы имеем в виду не просто психологическую помощь, поддержку детей, испытывающих трудности в обучении. Мы говорим именно о психологическом сопровождении детей на всех этапах обучения как о сложном процессе взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты. Осуществляя психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, психолог проводит индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную работу с обучающимися; экспертную, консультационную, просветительскую работу с педагогическими работниками и родителями по вопросам развития, обучения и воспитания детей в общеобразовательном учреждении; участвует в работе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательного учреждения.

Ребенок с ЗПР имеет ряд специфических черт, которые затрудняют процесс его общения со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии его эмоционально-личностной сферы. В связи с этим в работе педагога-психолога выделяются следующие наиболее важные задачи: воспитание у детей интереса к окружающим людям; выработка контактности и умения извлекать опыт из неудачного общения; обучение произвольной регуляции своего эмоционального состояния и избеганию конфликтов.

Далее мы раскрываем основные направления работы педагога-психолога.

1. Диагностическое направление (в том числе участие в работе ПМПк образовательного учреждения). Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией психического развития ребенка. К настоящему времени разработан комплекс методик для оценки психологической готовности детей с ЗПР к обучению в школе.

Деятельность психолога не может протекать изолированно от работы других специалистов образовательного учреждения (в том числе социального педагога и учителей, реализующих адаптированные программы т.д.). Коллегиальное обсуждение результатов обследования всеми специалистами ПМПк позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать программу индивидуальной коррекционной работы с ребенком (приложение 1). Обследование на школьном ПМПк не преследует цели постановки клинического диагноза (тем более что при отсутствии в составе консилиума врача это невозможно), а направлено на квалификацию индивидуально-типических трудностей ребенка, качественное описание картины его развития, определение оптимальных форм и содержания коррекционной помощи, т.е. направлено на установление функционального диагноза. На психолога в структуре деятельности ПМПк ложатся задачи

определения актуального уровня развития ребенка и зоны ближайшего развития, выявления особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребенка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

2. Коррекционно-развивающее направление. В соответствии с особенностями развития ребенка и решением консилиума образовательного учреждения педагог-психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей в целом. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ЗПР, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Рассмотри подробнее каждое из этих направлений.

3. Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков. Для значительной части детей с ЗПР типичен дефицит социальных способностей, проявляющейся в трудностях взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми. В ряде случаев указанный дефицит сопряжен с проблемами эмоциональной регуляции. В связи с этим развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков предполагает гармонизацию аффективной сферы ребенка; профилактику и устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистических проявлений, других отклонений в поведении; предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося

характера; развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям (в том числе снятие тревожности, робости и т.п.); создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки; развитие социальных эмоций; развитие коммуникативных способностей (в том числе стимуляция коммуникативной активности, создание условий, обеспечивающих формирование полноценных эмоциональных и деловых контактов со сверстниками и взрослыми). При этом нами используются авторские программы и методические разработки, материалы, касающиеся этого направления деятельности педагога-психолога (Работа психолога по формированию эмоционально-личностной сферы ребенка должна начинаться с гармонизации его аффективной сферы. В основу программы для детей с ЗПР Т.Н. Павлий (1997 г) заложена концепция уровневой регуляции аффективной сферы, разработанной О.С. Никольской; Алехина С.В. «Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе»; Зарецкий В.К., Гордон М.М. «Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике»; Карапетян В.С., Испирян М.М. «Аргументированные экспериментальные исследования как площадка для воплощения в жизнь концепций инклюзивного образования»; Коростелев Б.А., Котова Г.Л., Тер-Григорьянц Р.Г. «Формирование механизма внедрения современной модели школы инклюзивного образования»; Кэрролл В. «Инклюзивное образование в Великобритании: текущее состояние, перспективы и практическая реализация»; Макеева И.А. «Толерантность как ценностная основа инклюзивного образования»; Мельник Ю.В. «Стратегии разработки индивидуального образовательного маршрута в условиях инклюзивного обучения нетипичных детей»; Нестерова А.А., Максименко Ж.А. «Российский подход к инклюзии: междисциплинарность, комплексность, партнерство»; Орлова Е.А., Эстербрук С.А., Эстербрук Р.Л. «Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования для детей и подростков с аутизмом в России и за рубежом»; Пегов В.А. «Особые дети - серьезный вызов традиционному образованию»;

Самсонова Е.В. «Основные педагогические технологии инклюзивного образования»; Силантьева Т.А. «Инклюзивное образование как способ изменения общества»; Смирнова О.Е. «Гендерный подход в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения»; Сунцова А.С. «Инклюзивное образование как пространство проявления эмоциональной отзывчивости детей»; Тверская О.Н. «Возможности развития готовности к самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования»; Тер-Григорьянц Р.Г., Котова Г.Л. «Структура и содержание коррекционно-педагогической помощи в системе инклюзивного образования»; Шелия А.В. «Взаимосвязь социальной модели инвалидности и инклюзивного образования»; Шеманов А.Ю. «Антропологические основания подходов к созданию технологий инклюзивного образования».

Работа по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей включает помощь в усвоении ребенком представлений о невербальных средствах выражения эмоций; в формировании понимания смысла и значения различных форм поведения людей в эмоционально значимых ситуациях; в проверке и оценке ребенком собственного текущего поведения на основании полученных знаний и навыков. Большую роль в данной работе играют индивидуальные и групповые занятия с детьми театрализованной деятельностью с применением методик игротерапии. В процессе такой работы дети учатся понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Они осознают значение эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и отношений со сверстниками в классе.

Работа психолога с детьми с ЗПР по формированию уверенности в себе и снижению тревожности ведется в таких направлениях, как формирование у них оптимистического склада мышления и мироощущения, положительной установки на предстоящую деятельность, умения освободиться от страхов, переключаться с неприятных впечатлений, а также укрепление уважения к себе,

веры в свои способности и возможности. (Программа занятий по расширению и упорядочению эмоционального опыта детей, формированию эмоциональной стабильности и положительной самооценки, конспекты занятий и методические рекомендации по их проведению представлены в пособии Н.П.Слободяник (2003 г.). Работа психолога по формированию навыков общения у детей ЗПР представлена в пособии О.В.Залесской (2004 г.).

5. Организационно - методическое направление. Данное направление деятельности школьного педагога-психолога включает подготовку материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участие в указанных мероприятиях, а также оформление документации.

Подводя итог, мы можем сказать, что наше образовательное учреждение – это школа для всех. Мы реализуем идеи Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2020), где прописано: в любом среднем образовательном учреждении будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Теоретический анализ проблемы, результаты исследования показали, что совокупность социально-экономических изменений в России привели к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. Выявилась реальная необходимость разработки путей педагогического сопровождения и поддержки детей этой категории.

2. Проведенное изучение социальной ситуации в общеобразовательных школах позволило установить, что:

- у детей с ограниченными возможностями здоровья в этих условиях существуют серьезные психологические проблемы: трудность адаптации в условиях класса, школы, снижение потребности в общении со сверстниками, трудности в установлении взаимоотношений с ними, неуверенность в своих силах;

- отношение нормально развивающихся сверстников к детям с ограниченными возможностями здоровья характеризуется непринятием детей с ограниченными возможностями здоровья в свой коллектив, отсутствием мотивации к общению, недостаточностью знаний об их реальных возможностях и трудностях, преобладанием негативного стереотипа восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья;

- отсутствует готовность педагогов к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья: пребывание детей данной категории в общеобразовательной школе рассматривается ими как «временное явление», «ошибка», «результат проблем с родителями», порой как помеха собственной деятельности, классу, школе;

- у родителей младших школьников недостаточно четкие представления о детях с ограниченными возможностями здоровья; выявлен негативный стереотип восприятия, неготовность большинства родителей нормально развивающихся сверстников к взаимодействию.

3. В ходе исследования теоретически и методически обоснованы, разработаны и реализованы пути педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их взаимоотношений со сверстниками: это целенаправленная работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и работа со средовым окружением этих детей (с нормально развивающимися сверстниками, педагогами и родителями).

Содержание работы составили: развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья адекватной самооценки, уверенности в себе, воспитание социальных навыков взаимоотношения с окружающими, снятие трудностей вхождения в социум сверстников; преодоление у нормально развивающихся сверстников негативных социальных установок и стереотипов в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитание социальных навыков взаимоотношений с ними; организация повышения теоретической компетентности педагогов общеобразовательных школ; повышение информированности родителей младших школьников в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

4. Педагогическими условиями формирования взаимоотношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками в общеобразовательной школе являются: формирование мотивационной готовности младших школьников к общению, желание вступать в контакт; повышение уровня информированности их друг о друге; знакомство с нормами и правилами, регулирующими человеческие коммуникации, воспитание навыков адекватного взаимодействия с окружающими; поэтапность формирования у младших школьников способностей к общению и взаимодействию.

Социальная политика России в начале XXI века трансформируется в сторону признания приоритетности интересов и потребностей личности над интересами общества. Продолжается развитие процессов гуманизации социокультурных отношений. Внимание к индивидуальному развитию создает

необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к социальной толерантности, к признанию и уважению прав и достоинства каждого человека независимо от его возможностей, способностей или убеждений.

Особую актуальность приобретает проблема отношений общества и человека с ограниченными возможностями здоровья.

Модернизация современной системы образования выделяет в качестве ключевого положения то, что в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка. Выделенное нами большое количество исследований, свидетельствуют об увеличении в последнее время числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах многих территорий России, стран ближнего зарубежья. Анализ массовой практики показал, что при этом дети оказываются под воздействием многочисленных факторов, негативно влияющих на их развитие. Среди них - затруднение взаимодействия с социальной средой, нарушение связей с окружающим миром.

Признание в коррекционной педагогике и психологии роли многоаспектной взаимосвязи с обществом в социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, привело нас к поиску путей педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы

Под педагогическим сопровождением мы понимаем особую форму помощи и поддержки учащихся с ограниченными возможностями здоровья, направленную на создание условий, способствующих снятию трудностей вхождения в социум сверстников, как трудностей средового характера.

Теоретический анализ проблемы, собственные наблюдения позволили нам выделить ряд факторов, способствующих увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. Среди них: усиление экономического принципа в оценке качества образования;

требование контроля качества, эффективности и рентабельности образования, которое привело к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья все чаще рассматриваются в «контексте расходной статьи бюджета», необоснованное закрытие классов компенсирующего обучения (например, в России, в том числе в Чувашии в 90-х годах), трудности их открытия в настоящее время; многочисленные искажения исходной идеи при формировании классов коррекционно-развивающего обучения (КРО); попытки сохранить количественный контингент образовательных учреждений в условиях демографических изменений; привлекательность идей интегрированного обучения и стремление родителей обучать своего ребенка в массовом учреждении, несмотря на имеющиеся ограниченные возможности здоровья.

Принятый закон «Об образовании» (1996) допускает это, оставляя право выбора образовательного учреждения за родителями. Отмечается все большая распространенность «естественной», «вынужденной в силу различных обстоятельств», псевдоинтеграции, характеризующейся невозможностью выполнения в данный момент условий успешности ее организации, в частности неготовности общества к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Нами также установлено недостаточность специально разработанных программ по формированию готовности различных категорий общества к адекватному восприятию лиц с ограниченными возможностями, психологопедагогического и методического обеспечения помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, оказавшимся в силу различных причин в общеобразовательной школе.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в реальном педагогическом процессе в общеобразовательной школе участвуют дети разных интеллектуальных, психических, физических, социальных возможностей. Большое место среди них занимают дети с ограниченными возможностями

здоровья, степень тяжести которых предполагает обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. Это дети с тяжелыми нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, многие из которых являются инвалидами. Наиболее характерна эта ситуация для школ, расположенных в сельской местности и вызвана чаще несогласием родителей (законных представителей) отправлять ребенка на учебу в специальное (коррекционное) учреждение.

Установлено, что в коллективе сверстников дети с ограниченными возможностями здоровья находятся в зависимом положении от мнения, позиции остальных детей (нормально развивающихся сверстников). Эта позиция определяется отношением окружающих к ним как к «дефектным», «неполноценным». Негативное, отрицательное отношение сверстников является существенным тормозом, препятствием на пути развития, причиной низкой самооценки, социального статуса, состояния неуверенности, эмоционального дискомфорта детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах.

Использование специальных методик экспериментального исследования показало, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья предпочитают общение в более узком кругу с близкими людьми (родственниками), общение с взрослыми. В качестве наиболее значимой для них среды общения ими обозначены семья, родственники. Наименьшей по значимости является школьная среда, среда класса. Выявлено, что у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются трудности в общении со сверстниками в классе, вследствие чего они предпочитают общаться в среде, где их понимают и поддерживают.

Исследование показало, что в данной ситуации нормально развивающиеся сверстники также оказываются в затруднительном положении и нуждаются в педагогическом руководстве. Отсутствие опыта общения, недостаточность первичной информации о детях с ограниченными

возможностями здоровья, стереотипы общества приводят к непониманию, к жалости, к насмешкам в их адрес, чаще всего к неприятию. При рассмотрении этих трудностей нормально развивающихся детей сквозь призму «Я - препятствий», нами отмечено у них «отсутствие ориентировки»: то есть недостаточность знаний о детях с ограниченными возможностями здоровья, о способах взаимодействия с ними для какого-либо самостоятельного действия. При этом выявлены многообразие, неточность, неконкретность представлений, отсутствие точных характеристик в ответах нормально развивающихся детей.

Исследование показало их неготовность к общению с детьми с ограниченными возможностями здоровья, во многих случаях активное нежелание этого. Полученные данные позволили нам выделить условно содержание трех уровней проявления социальной компетентности сверстников в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья: низкий, средний и достаточный. Преобладающими показателями являлись низкий и средний уровень социальной компетентности.

В качестве участников средового окружения детей с ограниченными возможностями здоровья мы рассматривали учителей и родителей, значимых взрослых для ребенка младшего школьного возраста, влияющих на их установки, в том числе в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе исследования выявлено, что педагоги испытывают большие трудности в работе с классами, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья. При этом отмечены трудности организации учебного пространства, процесса получения знаний, процесса регулировки взаимоотношений между детьми, личностного развития детей. Отмечались нехватка профессиональных (дефектологических) знаний, специальной и методической литературы, содержащей рекомендации, невозможность проконсультироваться у специалиста-дефектолога.

Учителя не всегда понимали необходимость совместимости детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников, не учитывали это в работе. Нами установлено, что многие педагоги являются носителями негативных стереотипов в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве случаев они сами не готовы к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование также показало отсутствие у большинства родителей мотивационной готовности к общению с людьми с ограниченными возможностями здоровья, соответствующих знаний об особенностях их развития, несформированность навыков взаимодействия с ними, следовательно, невозможность адекватного семейного воспитания сверстников в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе исследования были определены пути педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их взаимоотношений со сверстниками в условиях общеобразовательной школы: целенаправленная работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и работа со средовым окружением этих детей (нормально развивающиеся сверстники, педагоги и родители младших школьников).

Формирующая работа по реализации педагогического сопровождения включала два направления: целенаправленное воспитание взаимоотношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками и организация повышения теоретической компетентности и информированности педагогов и родителей в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основное внимание при реализации первого направления уделялось повышению социальной компетентности младших школьников, формированию способностей к общению и взаимодействию между нормально развивающимися сверстниками и детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Указанные способности включали: желание вступать в

контакт (как мотивационный компонент общения), знание норм и правил, регулирующих человеческие коммуникации, в частности, особенности построения отношений (как когнитивный компонент), умение организовать взаимодействие с другими людьми, в том числе непохожими на тебя (как поведенческий компонент общения).

Здесь решались задачи: развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья самооценки, уверенности в себе, воспитание социальных навыков адекватного взаимоотношения с окружающими, снятие трудностей вхождения в социум сверстников; преодоление у нормально развивающихся сверстников негативных социальных установок и стереотипов в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, повышение осведомленности об этой категории детей, воспитание социальных навыков взаимоотношений с ними. Работа со сверстниками рассматривалась нами и как частичное решение проблем средового окружения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Второе направление представляло собой целенаправленную работу со средовым окружением - помимо сверстников (работа с ними велась в рамках первого направления), это учителя и родители.

Здесь решались задачи повышения теоретической компетентности учителей и информированности родителей о различных категориях детей с ограниченными возможностями здоровья, их особенностях и возможностях.

С учителями проводилось обучение в форме консультативной и лекционной работы по специально разработанной тематике с учетом тем, предложенных самими педагогами. При проведении данной работы прослеживалась следующая последовательность: «создание устойчивой мотивации - приобретение знаний - формирование навыков взаимодействия». То есть, осуществлялась последовательная реализация мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов в переориентации педагогов на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Стремилась, чтобы

педагоги увидели в этих детях не объект жалости или «обременительный груз», а реальных детей, учеников.

С родителями младших школьников проводилась работа по повышению информированности их в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. В работе использовались специально подготовленные текстовые материалы, проводились индивидуальные консультации, тренинги, семинары, конференции, к подготовке которых активно привлекались родители в лице членов родительских комитетов классов и школы.

Анализ результатов, полученных при выявлении эффективности педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их взаимоотношений со сверстниками на контрольном этапе, убедительно показал положительные изменения, произошедшие в индивидуально-психологических показателях детей с ограниченными возможностями здоровья: повышение уровня самооценки, формирование уверенности в себе. Произошли положительные изменения в показателях, отражающих потребность общения в среде сверстников, положительное отношение к окружающим одноклассникам, повысились показатели уровня комфортности в среде класса.

Исследование показало, что у их нормально развивающихся сверстников, учащихся младших классов, повысился общий уровень нравственной ориентации, уровень социальной компетентности в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, суждения относительно детей с ограниченными возможностями здоровья стали носить более аргументированный характер, проявлялись эмоциональная отзывчивость, эмпатия в отношении их. Итоговые результаты показали, что увеличилось число детей с достаточным и со средним уровнем социальной компетентности, не оказалось детей с низким уровнем сформированности социальной компетентности в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ итоговых анкет педагогов позволил нам отметить у них положительные изменения, как на мотивационном, так и на когнитивном и поведенческом уровнях. Учителя выделили, что стали более позитивно относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья, многое о них узнали, стали видеть выходы из некоторых ситуаций, которые раньше были непонятны. Как наиболее значимую проблему для себя учителя определили подготовку остальных детей класса к восприятию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Итоги исследования позволяют также констатировать результативность нашей работы с родителями в расширении их представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья, формировании позитивного отношения к ним. При этом реальное значение имели индивидуальные и групповые консультации, тренинги, семинары и собрания, использованные нами возможности включения родителей в совместную деятельность с детьми. Положительное значение их было отмечено самими родителями в выступлениях на итоговой общешкольной родительской конференции «Школа взаимопонимания».

Проведенное исследование показало необходимость и эффективность предложенных путей педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их взаимоотношений со сверстниками в младших классах общеобразовательной школы. Полученные результаты подтвердили правомочность гипотезы и положений, выносимых на защиту, в диссертации решены поставленные задачи, цель исследования достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О. С. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Материалы конференции. – М., 1996. – С. 5-45.
2. Гриненко Д. Н. Динамика показателей саморегуляции и креативности у студентов с разными когнитивными стилями в условиях психолого-образовательного сопровождения / Д. Н. Гриненко // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – №24. – С. 34-44.
3. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе: дисс. ...докт. пед. наук / Е.В.Коротаева. – Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 320с.
4. Крайнова Л. О. Педагогическое сопровождение познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении / Л. О. Крайнова // Наука и образование: современные тренды. – 2013. – №1. – С. 158-171.
5. Краснорядцева О. М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста / О. М. Краснорядцева // Вестник Томского гос. ун-та. –2007. –№ 305. – С. 165-168.
6. Логинова И. О. Психолого-образовательное сопровождение как условие формирования у студентов ситуативной готовности к осуществлению выбора / И. О. Логинова, Е. И. Стоянова, Ю. В. Живаева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – №1 (31). – С. 162-165.
7. Макарова С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – №1. – С. 153-161.
8. Овчарова А. П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория / О. П. Овчарова//

Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – №3 (4). – С. 70-78.

9. Подойнищина М. А. Психолого-образовательное сопровождение актуализации и развития рефлексивных способностей молодых людей, обучающихся в вузе / М. А. Подойнищина // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №63. – С. 75-88.

10. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 22 с.

11. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2000. – 21 с.

12. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2(35). – С. 84-88.

13. Чистякова С. Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен / С. Н. Чистякова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №1 (120). – С. 7-15.

14. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т.М. Чурекова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 262 с.

15. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – №4 (263). – С. 46-49.

16. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, 2012. - 36 с.

17. Афонькина Ю.А, Усанова И. И, Филатова О.В. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования, 2010. — 67 с.
18. Ветрова И.Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов. - М., 2000
2. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Научная книга, 2003. - 255 с.
19. Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учеб.пособие. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 54.
- 20.Словарь основных понятий по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / под ред. Гусяковой Л. Г. – Барнаул – Издательство АГУ – 1997 – 63с.
21. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М. : ЦСП РАО, 1995.
- 22.Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. – М. : ВЛАДОС, 2001.
23. Психологическая служба школы. Под ред. И.В. Дубровиной – М., 1995
24. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. Издательский дом «Новый учебник», 2005
25. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования – М.: Изд-во «Аркти», 2005
26. Система образования для детей с проблемами в здоровье. Под ред. Л.Е. Курнешовой – Центр «Школьная книга», 2008
27. Пузанкова, Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова. – М: Просвещение, 2007. – 230 с.

28. Мардахаев, Л.В., Орлова Е.А. Специальная педагогика. Учебное пособие [Текст] / Л. В. Мардахаев, Е.А. Орлова – Москва.: Юрайт, 2014. – 447 с.
29. «Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / - Режим доступа: <https://infourok.ru/osobennosti-socializacii-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-1693269.html> (дата обращения 17.01.2018).
30. «Социально-педагогическое сопровождение социализации детей с ОВЗ в условиях специализированной школы-интерната» [Электронный ресурс] / - Режим доступа: http://vkr.pspu.ru/uploads/1602/Utrobina_vkr.pdf (дата обращения 15.01.2018).
31. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
32. Лебединский, Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М., 2003.
33. Мустафина Л. Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. - С. 164-166.
34. Сутормина Н.И. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Статья. nsportal.ru
35. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития.-2012. - № 3.,-С. 35-39.
36. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. Ред. Т.Н. Гусева. Москва: Центр «Школьная книга», 2010.-Вып. 1.

37. Казакова Е. Искусство помогать: Что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» // Лидеры образования.-2004. - №9-10.-с. 95-97.
38. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы. - М.: Издательство Теревинф, 2010.
39. Волков Г. Н. Созвездия земли / Г. Н. Волков. — Чебоксары : Чуваш, кн. изд-во, 1979.-446 с.45 .Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашей / Г. Н. Волков. М. : Пресс - сервис, 1997.-441 с.
40. Вопросы традиционной духовной культуры чувашей // сб. ст. ЧНИИ. - Чебоксары, 1988. 100 с.
41. Воспитание гуманных чувств у детей / под ред. Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло. Киев :Радянська школа, 1969. - 221 с.
42. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. -М. : Педагогика, 1983. — 368 с.
43. Гайдова Ю. В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста : дис. . канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. В. Гайдова. М., 2005. - 167 с.51 .Гейдербранд К. О душевной сущности ребенка / К. Гайдербранд. Минск :
44. Гилевич И. М. К проблеме интеграции: программа подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушениями слуха / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. 1996. -№ 6.
45. Глазкова Т. В. Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе : дис. .канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Глазкова. Иркутск, 2004. - 129 с.
46. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев и др. : под ред. В. А. Сластенина. — М.: Academia, 1999.-280 с.

47. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : Учебно-методическое пособие / А. В. Гордеева. М. : АПК и ПРО, 2002. — 64 с.
48. Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассника / М.И. Губанова // Педагогика. 2002. - № 9. - С. 32-39.
49. Гудонис В. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / В. Гудонис, М. Баркаусайте // Дефектология. 2006. - № 3. - С. 78 — 82.
50. Гудонис В. Социализация взрослых инвалидов и детей со специальными потребностями / В. Гудонис // Дефектология. 1996. - № 6. - С. 89 - 92.
51. Гуторова А. Н. Что значит быть инвалидом? Взгляд изнутри проблемы / А. Н. Гуторова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. - М. : Центр лечеб. педагогики, 2000. - С. 158 -164. - (Вып. 3).
52. Давыдова В. В. Особенности диагностического сопровождения тренингового процесса с подростками / В.В. Давыдова, О.В. Кардашина // Журн. практ. психолога. 1998. -№ 3. С. 76-83
53. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М. : Педагогика, 1984. - 256 с.
54. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. М.: ООО «Аспект», 2005. - 448 с.
55. Дети с отклонениями в развитии : Метод, пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей / сост. Н. Д. Шматко. — М. : Аквариум, 1997. 128 с.
56. Дефектология : Словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. М.: ТЦ Сфера, 2005. - 208 с.

57. Дименштейн Р. П. Интеграция «особого» ребенка в России: законодательство, практика и перспективы / Р. П. Дименштейн, И. В. Ларикова // Особый ребенок: исследование и опыт помощи. М : Центр лечеб. педагогики, 2000. - С. 27 -64. - (Вып. 3).
58. Домарева Н. Н. «Возьмемся за руки, друзья!» / Н. Н. Домарева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. - № 2. - С. 95 - 96.
59. Дреев О. И. Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения : автореф. дис. . канд. психол. наук / О. И. Дреев. Л., 1982. - 18 с.
60. Дробинская А. О. Гиперактивный ребенок. Как ему помочь? / А. О. Дробинская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 2. — С. 67 -73.
61. Дробинская А. О. Школьные трудности нестандартных детей / А. О. Дробинская // Библиотека журнала «Дефектология». — М. : «Школа-Пресс», 2000. 148 с. (Вып. 1).
62. Егорова Т. В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями : дис. .канд. пед. наук / Т. В. Егорова. -Саратов, 2000.- 172 с.
63. Ермаков В. А. Выход или тупик? / В. А. Ермаков, Е. Ю. Ермакова // Народное образование. 1998. - № 6. - С. 158 - 162.
64. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин // справ.-метод.пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990. - 223 с.
65. Ермакова Е. Ю. Воспитание альтруизма и нравственности у школьников. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Е. Ю. Ермакова, В. А. Ермаков ; под общ.ред. И. А. Зимней. М. :Издат. сервис, 2004. - 200 с.

66. Зотова А. М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова // Дефектология. 1997. - № 6. - С. 21-24.
67. Зуева Н. Психолого-педагогическое сопровождение модель школьной психологической службы / Н. Зуева // Нар.образование. - 1999. - № 9. - С. 158161.
68. Иванова Н. Н. Пути коррекционно-педагогической поддержки детей с интеллектуальной недостаточностью при переходе из дома ребенка в специальный детский дом : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Н. Иванова. М., 2000. - 24 с.
69. Игнатьева Е. А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком : дис. . канд. пед. наук 13.00.03 / Е. А. Игнатьева. -М., 2000. 183 с.
70. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование : сб. М.: Управление спец. образованием М-ваобщ.и проф. образования РФ, 2001.
71. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. -СПб.: КАРО, 2005. 288 с.
72. Капустина Т. Н. Психолого-педагогическое сопровождение четвертых классов при переходе в среднее звено / Т.Н. Капустина // Актуальные вопросы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Новокузнецк, 2003. - С. 22-28
73. ЮО.Карьенов В. А. Развитие региональной системы специального (коррекционного) образования / В. А. Карьенов и др. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006 . — № 3. — С. 3 — 10.
74. Кафьян Э. М. Интегрированное обучение и воспитание детей с отклонениями развития в Армении / Э. М. Кафьян, А. Р. Азарян // Дефектология. 2006. - № 3.-С. 73-77.

75. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / В. П. Кащенко. 2-е изд. — М. : Просвещение, 1994.— 223 с.
76. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб.пособие / Е. Ю. Клепцова. — М. : Академический проект, 2005. 192 с.
77. Кобрин Л. М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики / Л. М. Кобрин // Известия Российской Академии образования. 2006. - № 2. — С. 26-31.
78. Козлова С. А. «Я Человек»: программа приобщения ребенка к социальному миру / С. А. Козлова // Дошкольное воспитание. - 1996. — № 6. - С. 59 - 65.
79. Колодий Н. Е. Как преодолеть негативные стереотипы общения школьников / Н. Е. Колодий, Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // Школьные технологии. - 2004.-№5.-С. 83-88.
80. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. Минск, 1976. - 347 с.
81. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск : Педагогика, 1985. 113 с.
82. ПО.Колоскова Н. Е. Не только смотреть, но и видеть / Н. Е. Колоскова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. - № 2. — С. 88 - 99.
83. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына и др.; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2003. 240 с.
84. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. М. : Наука, 1988. - 270 с.
85. Конвенция ООН о правах ребенка. Международная защита прав и свобод человека. — М.: Юридическая литература, 1990. — С.388 408.

86. Конникова Т. Е. Механизм воздействия коллектива на личность школьника / Т. Е. Конникова // Советская педагогика. 1969. - № 11. - С. 27—38.
87. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. № 2. - С. 3 - 6.
88. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. М.: ПЕР СЭ, 2002. - 192 с.
89. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Кумариной Г. Ф. М. : Academia, 2001. — 320 с.
90. Коррекционные образовательные учреждения : нормат. прав.док. М. : ТЦ Сфера, 2004. - 96 с.
91. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак. — М. : Политиздат, 1990.-493 с.
92. Крупочкина Н. З. Педагогическое управление развитием межличностных отношений в младшем школьном возрасте / Н. З. Крупочкина, Н. В. Чернова // Образовательная среда: проблемы гуманизации : сб. науч. ст. и тез. : материалы
93. Всерос. науч.-практ. конф., Архангельск, 24-25 апр. 2002 г. — Архангельск : Помор, гос. ун-т, 2002. С. 193 - 202.
94. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. М. : Просвещение, 1976. — 303 с.
95. Кузьмина Е. С. Коррекционно-педагогическая работа по развитию внутриколлективных отношений умственно отсталых учащихся среднего школьного возраста / Е. С. Кузьмина, Г. А. Шилова. М. : Прометей, 2004. - С. 450-458.
96. Куликова Л. Н. Современные подходы к воспитанию / Л. Н. Куликова // Актуальные вопросы воспитания школьников в современных условиях. — Хабаровск, 1994. С. 8 - 16.

97. Кульчицкая Е. И. Воспитание чувств детей в семье / Е. И. Кульчицкая. Киев :Радянська школа, 1983. - 120 с.
98. Кумарина Г. Ф. Теоретические основы компенсирующего обучения / Г. Ф. Кумарина // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М. : РИПКРО. - С. 7 - 25.
99. Курбатова А. Дефектолог в школе необходим / А. Курбатова // Народное образование. 1998. -№ 6. - С. 162 - 166.
100. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. М., 2001.
101. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. 1972. - № 9. - С. 95-108.
102. Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Т. Л. Лещинская, А. Н. Коноплева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. --- 1. Ж27- С. 9 1Г
103. Линьков В. В Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимодействия и взаимоотношений государства и специального образования / В. В. Линьков // Дефектология. 1991. - № 5. - С. 5 - 10.
104. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. -М., Воронеж : МОДЭК, 1997. 383 с.
105. Лихачев Б. Т. Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. М.: Прометей, 1995. - 282 с.
106. Логинова Е. Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования :автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.03 / Е. Т. Логинова. СПб., 2007.-42 с.
107. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк. М.: Просвещение, 1974. - 445 с.

108. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1989. 104 с.
109. Люблинская А. А. Учителю о психологии младших школьников / А. А. Люблинская. М.: Просвещение, 1977. - 223 с.
110. Максимова А. А. Учим общаться детей 6-10 лет: метод, пособие / А. А. Максимова. М.: Сфера, 2005. - 77 с.
111. Максимова А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / А. А. Максимова // Начальная школа плюс до и после. -2005.-№ 1.-С.3-7.
112. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. М.: АРКТИ, 2000. - 124 с.
113. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы специального образования / Н. Н. Малофеев // Дефектология. 1994. - № 6. - С. 3 - 9.
114. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев// Дефектология. 1997. - № 4. - С. 3 - 15.
115. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. - М.: Центр лечеб. педагогики, 2000. С. 65 - 73. (Вып. 3).
116. Малофеев Н. Н. Перспективы развития учебных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малофеев // Дефектология. - 2001. -№ 5. С. 3 - 11.
117. Мамайчук И.И., Пятакова Г.В. Исследование личностных особенностей детей с детским церебральным параличом / И. И. Мамайчук, Г. В. Пятакова // Дефектология. 1990. - №3. - С. 23 - 27.
118. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003. - 408 с.

119. Материалы Европейского проекта «Обучение здоровью в образовательных школах Российской Федерации». - М., 2004. - №3. - 12 с.
120. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате : пособие для учителей и воспитателей / В. Ф. Мачихина // 2-е изд. -М.: Просвещение, 1983. 104с.
121. Мир детства : Младший школьник. М.: Педагогика, 1988. - 272 с.
122. Михайлов С. М. Труды по этнографии и истории русского, чувашского и марийского народов / С. М. Михайлов. Чебоксары, 1972. - 432 с.
123. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. -М.: МИРОС, 2002. 208 с.
124. Могила О. И. Психологическое сопровождение классов выравнивания начальной школы в общеобразовательных учреждениях / О.И. Могила // Вестн. психосоц. и коррекц.-реабилитационной работы. 2001. - № 4. - С. 48-53
125. Морозова Н. Л. О некоторых трудностях социальной адаптации людей с физическими и умственными нарушениями. Развитие личности в процессе обучения и воспитания: сборник научных трудов / Н. Л. Морозова. - Пенза, 1999. -122 с.
126. Московкина А. Г. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей / А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова // Дефектология. 2000. - С. 38-41.
127. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. -М.: Педагогика, 1984. 111с.
128. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: забота поддержка - консультирование. -М.: ИННОВАТОР, 1996. - С. 51. (Вып. 6).
129. Мустаева Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития: пособие для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей / Л. Г. Мустаева. МГГАРКТИ, 2005. - 52 с!

130. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. М. :Academia, 1997. - 431 с.

**НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ В СФЕРЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Критерии и показатели сформированности жизненных компетенций как результата образования детей с ОВЗ

Требования	Компоненты ЖК	Критерии оценки	Показатели сформированности ЖК
Что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования	Когнитивный	Осознанность	<u>Знает и понимает</u> - основные теоретические положения, понятийный аппарат и терминологию предметной области компетенций; - выделяет в структуре формируемой деятельности общезначимые действия и операции
Что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике	Деятельностный	Освоенность	<u>Умеет</u> - применять свои знания и понимания в практической деятельности, сопровождая умственным контролем действий; - уверенно выполнять действия без внешних ориентиров; давать

			словесный отчет о выполняемых действиях; - осуществлять поиск необходимой информации и ее обработку
Насколько активно, свободно и творчески он их применяет	Рефлексивный	Критичность	<u>Способен самостоятельно</u> - увеличивать значимую информацию, оценивать ее по критерию полноты и достаточности; - самостоятельно оценивать результативность и эффективность собственной деятельности; - творчески использовать опыт собственной деятельности в новых условиях

Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях

Направление коррекционной работы Требования к результатам

Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении и своих нуждах, способности вступать в коммуникацию с взрослыми по вопросам медицинской

помощи - Умение различать социальные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, и те, где помощь со стороны не требуется; - умение адекватно оценивать свои силы, осознавать и контролировать ограничения, связанные с состоянием здоровья (понимать, что можно и чего нельзя: в еде, физической нагрузке, при приеме медицинских препаратов); - умение преодолевать стеснительность или пассивность при необходимости обратиться за помощью в решении проблем жизнеобеспечения. Умение точно описать возникшую проблему (меня мутит; терпеть нет сил; у меня болит ...); - умение выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, и объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с семьей для принятия решения в области жизнеобеспечения; - умение написать при необходимости SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), корректно и точно сформулировать возникшую проблему (Я забыл ключи, жду тебя у подъезда. У меня болит живот, забери меня из школы и др.); - умение различать учебные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, с ситуациями, в которых можно найти решение самому; - умение обратиться к учителю при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (повторите, пожалуйста, задание; можно, я пересяду, мне не видно и т. п.); - умение использовать помощь взрослого для разрешения затруднения, давать адекватную обратную связь учителю (понимаю или не понимаю, успеваю или не успеваю и т. д.)

Формирование активной позиции ребенка и укрепление веры в свои силы при овладении навыками самообслуживания (дома и в школе), стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту - Прогресс в самостоятельности и независимости в быту; - умение устанавливать причинно-следственные зависимости в явлениях окружающей действительности, находить причину бытового явления и предвидеть нежелательные последствия

Освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды, покупка,

стирка, глажка, чистка и ремонт одежды, поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей. Формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному - Уточненные представления об устройстве домашней жизни; умение включаться в разнообразные повседневные дела, принимать в них посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни. Прогресс оценивается по овладению бытовыми навыками, наличию постоянных и удовлетворительно выполняемых обязанностей

Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми - Адекватные представления об устройстве школьной жизни. Освоение установленных норм школьного поведения (на уроке, на перемене, в школьной столовой, на прогулке); - адекватное учебное поведение на уроке: соблюдение общепринятых дисциплинарных правил, умение планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей и условиями ее реализации, в т. ч. во внутреннем плане; осуществлять итоговый пошаговый контроль по результатам своей работы; вносить необходимые коррективы на основе оценки результата и учета характера сделанных ошибок; осуществлять осознанную саморегуляцию учебно-познавательной деятельности. Умение ориентироваться в расписании занятий; умение включаться в разнообразные повседневные школьные дела, брать на себя ответственность. Прогресс ребенка в этом направлении

Формирование стремления участвовать в устройстве праздника, понимания значения праздника дома и в школе, стремления порадовать близких, понимание того, что праздники бывают разными - Усвоение и осмысление годового цикла семейных и школьных праздников, осмысление их значения и особенностей; - стремление ребенка включаться в подготовку и проведение праздника, потребность и умение выбирать и предлагать форму своего участия в этой деятельности

Формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребенка житейских ситуациях - Умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию (вербальную, невербальную) как средство достижения цели; - развитие произносительной стороны речи, умение осуществлять самоконтроль за произношением в процессе коммуникации; - умение вступить в разговор, задать вопрос, сформулировать просьбу, выразить свои намерения, завершить разговор; умение слушать собеседника, вести разговор по правилам диалогической речи, получать и уточнять информацию от собеседника; - умение корректно и адекватно выразить отказ, недовольство, проявить сочувствие, благодарность, признательность и т. п.; - умение распознавать и дифференцировать ситуации коммуникативного взаимодействия (делового и неформального; со взрослыми и со сверстниками), использовать соответствующие им формы коммуникации (например, уважительно обращаться и соблюдать «дистанцию» в общении со взрослыми; не прерывать без необходимости разговор других людей); умение пренебречь этими правилами при возникновении неотложной ситуации, требующей немедленного обращения; - умение отделять существенное от второстепенного в коммуникации, извлекать значимую информацию, умение удерживаться в контексте коммуникации; - проявление интереса к обмену впечатлениями, активизация попыток разделить их с близкими: поделиться переживаниями о происходящем в данный момент и попытки рассказать о событиях своей жизни, неизвестных собеседнику; - наличие успешного опыта использования развернутой коммуникации в процессе обучения (развернутый ответ на уроке, пересказ усвоенного материала своими словами); - стремление самостоятельно выстраивать коммуникацию и разрешать конфликты со сверстниками при помощи коммуникации; - освоение культурных форм выражения своих чувств

Расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка в ближнем и дальнем окружении - Расширение круга ситуаций (выход за рамки школьных и домашних взаимодействий), в которых ребенок может применять усвоенные коммуникативные умения и навыки как средство достижения цели.

Приложение 2

СХЕМА КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА

ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

с использованием «надтестовых показателей» (по И.А. Коробейникову)

Фамилия, имя ребенка_

Возраст_ детский сад (школа) №_ группа (класс)_

Характеристики психической деятельности Параметры Оценка Примечание

Особенности аффективно-личностной сферы

1. Контакт: - легкость установления; - полноценность (способствует совместной деятельности); - стабильность

2. Интерес: - выраженный; - стойкий по отношению к большинству заданий; - стимулирует деятельность (ребенок работает увлеченно, с азартом)

3. Аффективный компонент продуктивности: - эмоциональные проявления отчетливо выражены (мимика, высказывания); - реакции адекватны (затруднения и ошибки огорчают, но мобилизуют усилия ребенка; поощрения и порицания способствуют улучшению продуктивности и деятельности)

4. Активность: - работает сам или с незначительной стимуляцией при нерешительных действиях в отдельных заданиях

5. Оценка собственных достижений (критика): - адекватность; - самостоятельность; - аргументированность

Особенности работоспособности

6. Темп и динамика продуктивности деятельности: - скорость; - равномерность

7. Истощаемость

8. Переключаемость

9. Внимание: - концентрация; - устойчивость; - объем

10. Ориентировочная деятельность:

мнестическая - активность;

деятельность - целенаправленность

11. Понимание инструкции

12. Вербализация: - развернутость; - содержательность

13. Целенаправленность: - точность; - стабильность/избирательность

Дата обследования _

Фамилия психолога _

Приложение 3

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГА

Фамилия, имя ребенка _Дата рождения _

Инструкция по заполнению анкеты: подчеркнуть в каждом пункте - а, б, в, г.

1.Трудности поведения: а) отсутствуют, б) имеются

Соблюдение учебной дисциплины:

а) нарушений учебной дисциплины практически нет;

б) нарушений учебной дисциплины нет, но ребенок не включается в учебное взаимодействие;

в) нарушает дисциплину преимущественно из -за непонимания учебных норм;

г) не может правильно вести себя весь урок, мешает другим детям ненамеренно, поскольку очень активен;

д) намеренно мешает другим детям.

2.Взаимодействие со сверстниками:

а) приветлив со всеми, легко вступает в коммуникацию;

б) в коммуникациях избирателен;

в) избегает взаимодействия;

г) конфликтен, в ситуации взаимодействия часто проявляет несдержанность и агрессивность

3.Трудности в обучении: а) отсутствуют, б) имеются

4.С какой степенью готовности ребенок пришел в школу:

а) подготовлен удовлетворительно; б) слабо подготовлен; в) абсолютно не готов

5.Какую динамику дал в процессе обучения:

а) достаточную; б) недостаточную; в) очень слабую; в) никакой

6.В чем вероятная причина недостатков усвоения образовательной программы:

а) нет понимания материала;

б) понимание есть, но существенно нарушено внимание;

в) понимание есть только при индивидуальной работе, в классе самостоятельно работать не может.