МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ГИМНАЗИЯ Г.СОВЕТСКИЙ

ХМАО-\_ЮГРА ТЮМЕНСКАЯ ОБЛАСТЬ

«ПЛАНИРОВАНИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР»

Агафонова Светлана Владимировна

учитель начальных классов

**Содержание**

Введение…………………………………………………………………………...3

1. Понятие и классификация задержки психического развития………………5
2. Принципы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР………….12
3. Особенности планирования, содержаний и условий реализации

коррекционной программы начального образования для детей с

задержкой психического развития……………………………………………..16

Заключение……………………………………………………………………….24

Список использованных источников ………………………………………….25

**Введение**

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с задержкой психического развития (ЗПР). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики. Такое право детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при инклюзивном образовании.

Наряду с ростом числа детей с тяжелыми и комплексными нарушениями развития в последнее время обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ограниченными возможностями здоровья к семи годам достигает близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным.

Сегодня дети с отклонениями в развитии могут получить психолого-педагогическую помощь как в раннем, дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность приобретает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях обычных общеобразовательных учреждений (ОУ), т. е. в условиях социальнообразовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, находясь, определенное время, большее или меньшее, среди нормально развивающихся сверстников на учебных занятиях или урока.

Данные обстоятельства обуславливают необходимость изучения педагогами начального образования психологических особенностей детей с ЗПР, а также принципов построения коррекционной работы с данной категорией лиц.

**1.Понятие и классификация задержки психического развития**

В современном значении под термином “задержка психического развития” понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). Иначе говоря, это состояние замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма вследствие временно и мягко действующих факторов (например, плохого ухода и др.). Задержка психического развития может быть обусловлена следующими причинами:

* социально-педагогическими (отсутствие заботы родителей, нормальных условий для обучения и воспитания детей, педагогическая запущенность, нахождение ребёнка в трудной жизненной ситуации);
* физиологическими (тяжёлые инфекционные заболевания, черепно-мозговые травмы, наследственная предрасположенность и др.)

Выделяют две основные формы задержки психического развития:

* задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическиминфантилизмом, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы;
* задержку развития, возникшую на ранних этапах жизни ребёнка и обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Задержка психического развития в виде неосложненного психического инфантилизма рассматривается как более благоприятная, чем при церебрастенических расстройствах, когда необходима не только длительная психолого-коррекционная работа, но и лечебные мероприятия.

Различают *четыре* основных варианта ЗПР:

1) задержка психического развития конституционального происхождения;
2) задержка психического развития соматогенного происхождения;
3) задержка психического развития психогенного происхождения;
4) задержка психического развития церебрально-органического генеза.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер.

*1. ЗПР конституционального происхождения.*

*Причины:* нарушения обмена веществ, специфика генотипа.

*Симптомы:* задержка физического развития, становления статодинамических психомоторных функций; интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения.

*2. ЗПР соматогенного происхождения.*

*Причины:* длительные соматические заболевания, инфекции, аллергии.

*Симптомы:* задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценки, несформированности детской компетентности; эмоциональная незрелость.

*3. ЗПР психогенного происхождения.*

*Причины:* неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, травмирующая микросреда.

*Симптомы:* несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства.

*4. ЗПР церебрально-органического происхождения.*

*Причины:* точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм центральной нервной системы и интоксикации.

*Симптомы:* задержка психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, органический инфантилизм.

Дети с задержкой психического развития *церебрально-органического генеза* являются наиболее сложными в диагностическом отношении, потому что, как и дети с олигофренией, оказываются стойко неуспевающими в первые годы обучения.

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционального, соматического, психогенного), времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов задержка психического развития дает разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности.

В результате изучения психических процессов у детей с ЗПР выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой деятельности, поведении и личности в целом, характерные для большинства детей этой категории.

Многочисленными исследованиями установлены следующие основные черты детей с ЗПР: повышенная истощаемость и в результате нее низкая работоспособность; незрелость эмоций, воли, поведения; ограниченный запас общих сведений и представлений; бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности; игровая деятельность сформирована также не полностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. У детей с ЗПР страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приема и переработки информации.

При стойких формах ЗПР церебрально-органического генеза, помимо расстройств познавательной деятельности, обусловленных нарушением работоспособности, нередко наблюдается и недостаточная сформированность отдельных корковых или подкорковых функций: слухового, зрительного восприятия, пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти.

Таким образом, наряду с общими чертами, детям с вариантами ЗПР различной клинической этиологии свойственны характерные особенности, необходимость учета которых в психологическом исследовании, при обучении и коррекционной работе очевидна.

*Психологические особенности детей с ЗПР в учебной деятельности*

Специалисты, исследующие психологические закономерности развития данной категории детей, указывают, что при психолого-педагогическом изучении выявляется ряд черт, отличающих их от умственно-отсталых детей. Многие практические и интеллектуальные задачи они решают на уровне своего возраста, способны воспользоваться оказанной помощью, умеют осмыслить сюжет картинки, рассказа, разобраться в условии простой задачи и выполнить множество других заданий. В то же время у этих обучающихся отмечается недостаточная познавательная активность, которая в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью может серьезно тормозить их обучение и развитие. Быстро наступающее утомление приводит к потере работоспособности, вследствие чего у обучающихся возникают затруднения в усвоении учебного материала: они не удерживают в памяти условия задачи, продиктованное предложение, забывают слова; допускают нелепые ошибки в письменных работах; нередко вместо решения задачи просто механически манипулируют цифрами; оказываются неспособными оценить результаты своих действий; их представления об окружающем мире недостаточно широки.

Дети с ЗПР не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчинять свои действия правилам, содержащим несколько условий. У многих из них преобладают игровые мотивы.

Отмечается, что иногда такие дети активно работают в классе и выполняют задания вместе со всеми обучающимися, но скоро устают, начинают отвлекаться, перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Таким образом, пониженная активность мыслительной деятельности, недостаточность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, ослабленность памяти, внимания не остаются незамеченными, и учителя пытаются оказать каждому из таких детей индивидуальную помощь: стараются выявить пробелы в их знаниях и восполнить их теми или иными способами – объясняют заново учебный материал и дают дополнительные упражнения; чаще, чем в работе с нормально развивающимися детьми, используют наглядные дидактические пособия и разнообразные карточки, помогающие ребенку сосредоточиться на основном материале урока и освобождающие его от работы, не имеющей прямого отношения к изучаемой теме; разными путями организуют внимание таких детей и привлекают их к работе.

Все эти меры на отдельных этапах обучения, безусловно, приводят к положительным результатам, позволяют достигнуть временных успехов, что дает возможность учителю считать ученика не умственно отсталым, а лишь отстающим в развитии, медленно усваивающим учебный материал.

В периоды нормальной работоспособности у детей с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти сильные стороны проявляются чаще всего при выполнении детьми доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке.

В таком состоянии при индивидуальной работе с ними дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи почти на уровне нормально развивающихся сверстников (производить группировку предметов, устанавливать причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом, понимать переносный смысл пословиц).

Аналогичная картина наблюдается и на уроках. Дети могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образом или целью задания, исправить ошибки в работе.

К 3–4-му классу у некоторых детей с ЗПР под влиянием работы учителей и воспитателей развивается интерес к чтению. В состоянии относительно хорошей работоспособности многие из них последовательно и подробно пересказывают доступный текст, правильно отвечают на вопросы по прочитанному, оказываются в состоянии при помощи взрослого выделить в нем главное; интересные детям рассказы нередко вызывают у них бурные и глубокие эмоциональные реакции.

Во внеклассной жизни дети обычно активны, интересы их, как и у нормально развивающихся детей, разнообразны. Некоторые из них предпочитают тихие, спокойные занятия: лепку, рисование, конструирование, с увлечением работают со строительным материалом и разрезными картинками. Но таких детей меньшинство. Большинство предпочитают подвижные игры, любят побегать, порезвиться. К сожалению, и у “тихих”, и у “шумных” детей фантазии и выдумки в самостоятельных играх, как правило, бывает мало.

Все дети с ЗПР любят разного рода экскурсии, посещение театров, кинотеатров и музеев, иногда это их так захватывает, что они несколько дней находятся под впечатлением увиденного. Они также любят занятия физкультурой и спортивные игры, и, хотя у них обнаруживается явная двигательная неловкость, недостаточная координированность движений, неумение подчиняться заданному (музыкальному или словесному) ритму, со временем, в процессе обучения, школьники достигают значительных успехов и в этом плане выгодно отличаются от умственно отсталых детей.

Дети с ЗПР дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо их воли и сознания, без достаточных на то оснований. Потом они с трудом приходят в себя и еще долго чувствуют неловкость, угнетенность.

Описанные особенности поведения детей с ЗПР при недостаточном знакомстве с ними (например, при одноразовом посещении урока) могут создать впечатление, что к ним вполне применимы все условия и требования обучения, предусмотренные для учеников общеобразовательной школы. Однако комплексное (клиническое и психолого-педагогическое) изучение обучающихся данной категории показывает, что это далеко не так. Их психофизиологические особенности, своеобразие познавательной деятельности и поведения приводят к тому, что содержание и методы обучения, темп работы и требования общеобразовательной школы оказываются для них непосильными.

Рабочее состояние детей с ЗПР, во время которого они способны усвоить учебный материал и правильно решить те или иные задачи, кратковременно. Как отмечают учителя, нередко дети способны работать на уроке всего 15–20 минут, а затем наступает утомление и истощение, интерес к занятиям пропадает, работа прекращается. В состоянии утомления у них резко снижается внимание, возникают импульсивные, необдуманные действия, в работах появляется множество ошибок и исправлений. У некоторых детей собственное бессилие вызывает раздражение, другие категорически отказываются работать, особенно если требуется усвоить новый учебный материал.

Этот небольшой объем знаний, который детям удается приобрести в период нормальной работоспособности, как бы повисает в воздухе, не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется. Знания во многих случаях остаются неполными, отрывистыми, не систематизируются. Вслед за этим у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью. В самостоятельной работе дети теряются, начинают нервничать и тогда не могут выполнить даже элементарных заданий. Резко выраженное утомление возникает после занятий, требующих интенсивного умственного выражения.

В целом дети с ЗПР тяготеют к механической работе, не требующей умственных усилий: заполнение готовых форм, изготовление несложных поделок, составление задач по образцу с изменением лишь предметных и числовых данных. Они тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой: выполнив пример на деление, нередко осуществляют эту же операцию и в следующем задании, хотя оно на умножение. Однообразные действия, не механические, а связанные с умственным напряжением, также быстро утомляют обучающихся.

В возрасте 7–8 лет такие обучающиеся тяжело входят в рабочий режим урока. Долгое время урок для них остается игрой, поэтому они могут вскочить, пройтись по классу, поговорить с товарищами, что-то выкрикнуть, задавать вопросы, не относящиеся к уроку, без конца переспрашивать учителя. Утомляясь, дети начинают вести себя по-разному: одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, притихают, не досаждают учителю, но и не работают. В свободное время стремятся уединиться, спрятаться от товарищей. У других, наоборот, возникает повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Они постоянно что-то вертят в руках, теребят пуговицы на своем костюме, играют разными предметами. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть товарища, порой становятся жестокими.

Для вывода детей из таких состояний требуется время, особые методы и большой такт со стороны учителя.

Осознавая свои затруднения в учебе, некоторые обучающиеся пытаются самоутверждаться собственными путями: подчиняют себе более слабых физически товарищей, командуют ими, заставляют выполнять за себя неприятную работу (уборка в классе), показывают свое “геройство”, совершая рискованные поступки (прыгают с высоты, влезают по опасной лестнице и др.); могут сказать неправду, например, похвастаться какими-либо поступками, которые они не совершали. В то же время эти дети обычно чувствительны к несправедливым обвинениям, остро на них реагируют, с трудом успокаиваются. Физически более слабые школьники легко подчиняются “авторитетам” и могут поддерживать своих “вожаков” даже тогда, когда те явно не правы.

Неправильное поведение, проявляющееся у младших школьников в сравнительно безобидных поступках, может перерасти в стойкие черты характера, если своевременно не принять соответствующих воспитательных мер.

# 2. Принципы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР

Коррекционно-развивающее обучение — это обучение, направленное на исправление каких-либо отклонений в развитии ребенка с одновременным раскрытием его потенциальных возможностей, то есть развитием механизма компенсации, которое осуществляется на программном учебном материале. В соответствии с требованиями ФГОС к результатам обучения речь идет не только о достижении предметных результатов, но и о развитии у учащихся высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления). Особенно это важно в отношении детей с ОВЗ. В данном случае учитель обращает больше внимания не столько на  *количество* слов, примеров, заданий, а на *качество*работы каждого ученика, как была задействована в учебном процессе система анализаторов; как менялся вид деятельности ученика; была ли на уроке создана ситуация, при которой он самостоятельно обрабатывал учебную информацию, и включала ли эта ситуация элементы проблемного, познавательного аспекта, стимулирующих учащихся к активной мыслительной деятельности и т.п.

Методы обучения, используемые учителем в ходе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, могут быть реализованы на основе принципов коррекционно-развивающего обучения, предложенных Е.Д. Худенко.

Направляющая и регулирующая роль в процессе обучения принадлежит дидактическим принципам: наглядности, сознательности, систематичности и пр. Особое значение при организации обучения детей с ОВЗ имеет принцип коррекционной направленности. При его реализации учитель должен проводить уроки таким образом, чтобы в ходе обучения учащиеся не только осваивали учебный материал, но и постепенно исправляли недостатки психического развития.

*Краткая характеристика принципов коррекционно-развивающего обучения*

*Принцип развития динамичности восприятия* предполагает построение обучения (уроков) таким образом, чтобы оно осуществлялось на достаточно высоком уровне трудности. Речь идет не об усложнении программы, но о разработке таких заданий, при решении которых у школьника возникают какие-то препятствия, преодоление которых и будет способствовать развитию учащегося, раскрытию его возможностей и способностей, а в данном случае — развитие механизма компенсации различных психических функций в процессе обработки этой информации. На основе постоянного активного включения межанализаторных связей развивается эффективно реагирующая система обработки информации, поступающая к ребенку. Задача педагога заключается в том, чтобы давать задания, которые постоянно усложняли бы эту межфункциональную систему обработки информации и тем самым способствовали бы динамичности восприятия.

*Принцип продуктивной обработки информации* вытекает из принципа динамичности вос­приятия. Он заключается в следующем: учитель должен организовать обучение таким образом, чтобы у учащихся развивался навык переноса способов обработки информации, и тем самым развивался механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения. Речь идет о том, чтобы в ходе обучения выработать у ребенка способность самостоятельного адекватного реагирования.

*Принцип развития и коррекции высших психических функций* предполагает организацию обучения таким образом, чтобы в ходе каждого урока упражнялись и развивались различные психические процессы. И для этого учитель включает в содержание урока специальные коррекционные упражнения: для развития зрительного внимания, вербальной памяти, двигательной памяти, слухового восприятия, аналитико-синтетической деятельности, логичности мышления и пр. При этом учитель должен отличать словесные, наглядные и практические методы обучения от методов коррекции недостатков психических функций. Для исправления недостатков памяти, внимания, мышления и пр. существуют специальные приемы, которые и должны включаться в содержание каждого урока.

*Принцип мотивации к учению* заключается в том, что задания, упражнения и пр. должны быть интересны ученику. Вся организация обучения должна быть ориентирована на добровольное включение ученика в деятельность. Надо создать такие условия, при которых он хотел бы это сделать, а для этого принципиально важно давать ребенку творческие, проблемные, *но посильные задания.*Мотивация к учению складывается у ребенка из многих факторов: личность учителя, система подачи информации, реальное внимание педагога к деятельности каждого ученика и соответствующая этой деятельности оценка, социальная значимость его учебного поведения и т.п.

Психологические особенности детей с ЗПР приводят к их неуспеваемости в школе. Знания, приобретенные обучающимися с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, не удовлетворяют требованиям школьной программы. Особенно слабо усвоенными (или вовсе не усвоенными) оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной работы или последовательного многоступенчатого установления зависимости между изучаемыми объектами или явлениями. Следовательно, принцип систематичности обучения, предусматривающий усвоение детьми с ЗПР основ наук в виде системы знаний, умений и навыков, остается нереализованным. Столь же нереализованным остается для них и принцип сознательности и активности в обучении. Отдельные правила, положения, законы дети часто запоминают механически и поэтому не могут применить их при самостоятельной работе.

При выполнении письменных работ обнаруживаются весьма характерные для детей рассматриваемой категории просчеты в действиях, необходимых для правильного выполнения задания. Об этом свидетельствуют многочисленные исправления, производимые ребенком по ходу работы, большое количество ошибок, остающихся неисправленными, частое нарушение последовательности действий и опускания отдельных звеньев задания. Подобные недостатки во многих случаях можно объяснить импульсивностью таких учеников, недостаточной сформированностью их деятельности.

Низкий уровень учебных знаний служит доказательством малой продуктивности обучения детей данной группы в условиях общеобразовательной школы. Но поиск эффективных средств обучения необходимо вести не только в связи с разработкой приемов и методов работы, адекватных особенностям развития таких детей. Само содержание обучения должно приобрести коррекционную направленность.

Известно, что нормально развивающийся ребенок начинает овладевать умственными операциями и способами мыслительной деятельности уже в дошкольном возрасте. Несформированность этих операций и способов действий у детей с ЗПР приводит к тому, что даже в школьном возрасте они оказываются привязанными к конкретной ситуации, в силу чего приобретаемые знания остаются разрозненными, часто ограничиваются непосредственным чувственным опытом. Такие знания не обеспечивают развития детей в полном объеме. Лишь приведенные в единую логическую систему, они становятся основой умственного роста обучающегося и средством активизации познавательной деятельности.

Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР является нормализация их деятельности, и в частности учебной, которая характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью. Обучающиеся данной категории не умеют планировать свои действия, контролировать их; не руководствуются в своей деятельности конечной целью, часто “перескакивают” с одного на другое, не завершив начатое.

Нарушение деятельности детей с ЗПР – существенный компонент в структуре дефекта, он тормозит обучение и развитие ребенка. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей, которая осуществляется на всех уроках и во внеурочное время, но преодоление некоторых сторон этого нарушения может явиться содержанием специальных занятий.

Таким образом, целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику содержания и методов коррекционного обучения. При соблюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся обучающихся общеобразовательной школы. Это подтверждается опытом обучения детей в специальных классах и успешностью последующего обучения большинства из них в общеобразовательной школе.

*Выводы*

* При задержке психического развития имеет место недостаточность центральной нервной системы, приводящая к неравномерности формирования психических функций, что обусловливает особенности развития, поведения детей и определяет специфику содержания и методов коррекционного обучения.
* Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР включает отличительные признаки этой категории детей как от нормально развивающихся сверстников, так и от детей с умственной отсталостью. Однако в силу схожести поведенческих проявлений дифференциальная диагностика может представлять определенные трудности. Всесторонне психологическое обследование и изучение познавательной деятельности детей с ЗПР служат важным фактором правильной диагностики и выбора путей обучения и коррекции.
* К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не планируют свою деятельность, но в отличие от умственно отсталых у них выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание.
* При соблюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся обучающихся общеобразовательной школы.

**3. Особенности планирования, содержаний и условий реализации коррекционной программы начального образования для детей с задержкой психического развития**

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), необходимо рассмат­ривать как сложную систему медицинских и психолого-педагогических воздействий (Л. П. Кезина, Н. М. Назарова, М. И. Никитина и др.).

Характеризуя сопровождение как комплексный метод, многие авторы (Т. В. Ахутина, М. Р. Битянова Б. С. Братусь, Н. Л. Коновалова, Л. М. Шипицына, Е.И. Казакова) выделяют его этапы: диагностики, решения проблемы, консультации и первичной помощи на этапе реализации принятого плана.

Сопровождение – метод, обеспечиваю­щий создание условий для принятия субъектом развития оп­тимальных решений в различных ситуациях жизненного вы­бора (проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Теоретической и методологической основой модели со­провождения послужили педагогические теории С.Г. Шевчен­ко о системно-ориентированном подходе, который обеспечи­вает успешность и качество усвоения знаний, общее развитие учащихся, решение коррекционно-развивающих задач на ос­нове междисциплинарного воздействия специалистов и кон­цепции психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка Е.И. Казаковой. Важнейшим положе­нием системно-ориентированного подхода выступает приори­тет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (клю­чевое положение «педагогики успеха»). Основными принци­пами сопровождения ребёнка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

1. Рекомендательный характер советов сопровождения.
Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребёнка, его родителей в решении актуальных для его развития проблем. Ответствен­ность за решение проблем остаётся за последними.

2. Приоритет интересов сопровождаемого «на стороне
ребёнка».

3. Непрерывность сопровождения.

4. Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Принцип требует согласованной работы «команды спе­циалистов, проповедующих единые ценности, включенные в единую организационную модель.

5. Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявле­ния потенциальной и реальной «групп риска».

Особое значение необходимо уделять полноценному развитию ведущих видов деятельности ребенка (в младшем школьном – учебная деятельность).

Парадигма личностно ориентированного обучения означает, что интегрированное обучение дифференци­руется и индивидуализируется в зависимости от рас­крытых возможностей учащегося и осознания им себя личностью.

Выделяются следующие практические методики, облегчающие процесс обучения.

Ученику предоставляется право выбора учебной деятельности. Это усиливает мотивацию учения, уве­личивает ценностный смысл приобретаемых знаний. Полезно совместно с учеником обсудить объем, со­держание, уровень трудности учебной работы, чтобы школьник ориентировался в предлагаемом задании, знал свои возможности, смог в дальнейшем планиро­вать свою работу.

Ориентировочный этап работы сменяется операционально-исполнительским. Усвоение знаний осуществляется в соответствии со следующими уров­нями: различения или узнавания предмета (явления, события, факта); запоминания учебного материала, его понимания, применения на практике и переноса знаний в новые ситуации. Чаще всего учителя «пере­дают» ученикам способы действий, алгоритмы, схемы, образцы. Недостаточно ведется работа над осмыслени­ем и освоением принципов действий, глубиной освое­ния учебного материала, который часто механически заучивается. Выявить и восполнить пробелы в подго­товке школьников помогают дозированные, неперегруженные учебные задания, также дифференцированные программированные задания, позволяющие уточнить и лучше осмыслить изучаемое. В процессе обучения широко используются реальные жизненные ситуации. Ученики имитируют и интерпретируют, объясняют их. Предпочтительней является групповая форма работы, в процессе которой ученик включается в продуктивную деятельность, постепенно и последовательно постигает глубину понимания учебного материала.

В условиях интеграции учителя могут исполь­зовать различные образовательные технологии и ин­новационные методики (технологию развивающего обучения по В.В. Давыдову, Д.Б. Эльконину, оптими­зации по Ю.К. Бабанскому, методики В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Дальтон-план, школы Монтессори, Френе, Вальдорфскую школу и т.д.). Это по большому счету варианты индивидуального и группового спосо­бов обучения. В условиях образовательной интегра­ции перспективна технология коллективного способа обучения, которая включает четыре формы организа­ции обучения: коллективную, групповую, парную, ин­дивидуальную. Групповая и парная работа позволяет объединить учащихся по способностям, создавать адек­ватное образовательное пространство с учетом их обученности и обучаемости.

Применительно к коррекционному обучению формирование учебно-познавательных компетенций приобретает особое значение в силу наличия их существенного компенсаторного потенциала в плане подготовки к успешному функционированию в реальном жизненном пространстве и быстрой адаптации к возможным изменениям его основных детерминантов, а, с другой – вызывает значительные трудности, связанные с психическими особенностями учащихся со специальными образовательными потребностями

Выделяют следующие эффективные механизмы формирования учебно-познавательных компетенций учащихся с особыми потребностями в образовании в коррекционных классах:

- методы и приемы укрупнения дидактических единиц (УДЕ),

- совместное изучение родственных разделов, взаимно-обратных действий,

- алгоритмизация деятельности.

- вербализация всех этапов работы.

- осуществление самоконтроля с помощью специальных «карточек-образцов»,

- использование на уроках дидактических игр, сказочно-сюжетной формы подачи учебного материала.

Учителя могут использовать различные приемы стимулирования мотивации. Это показ значимости темы для жизни учащихся, создание проблемных ситуаций, исторические экскурсы, доступные исследовательские задания, использование парадоксов, курьезные моменты, необычное начало занятий, дидактические игры (для подростков могут использоваться деловые игры) и др.

В основной части коммуникативную готовность целесообразно организовывать через активные формы учебно-познавательной деятельности (УПД): парную работу, групповую работу, дискуссионные формы (обсуждение, рефлексия выполненных заданий).

В системе работы С.Н. Лысенковой предупреждение трудностей усвоения учебного материала осуществляется благодаря таким методическим приемам, как предварительное включение в текущую тему некоторых элементов из последующих тем, сложных для изучения (опережение); использование дидактических схем, выполняющих при усвоении функцию ориентировочной основы (схемы-опоры); комментированное управление деятельностью учащихся, переходящее в комментированное доказательство, когда «средний» и «слабый» тянутся за «сильным» учеником (комментирование); индивидуализированная пошаговая обратная связь, позволяющая судить о степени понимания ключевых вопросов изучаемой темы.

Существуют особенности использования приемов педагогической техники в классах КРО.

1. Приемы, используемые на уроках в коррекционных классах, должны решать учебную и коррекционную задачи.

2. Умственная активность является основой осуществления коррекционного влияния на развитие школьников. Она формируется с помощью логических приемов, которые направлены на развитие мыслительной деятельности учащихся. Общими признаками для них являются постановка проблемы или познавательной задачи, выделение главного, определение основных понятий. При этом особое значение в усвоении знаний занимают примы сравнения, сопоставления, определения, классификации, установления причинно-следственных связей, обобщения, выводов.

3. Подача учебного материала осуществляется небольшими, логическими законченными дозами. Структурирование учебного материала – основной принцип коррекционного обучения.

4. Вариативное повторение. Оно необходимо, так как для учащихся характерны трудности в восприятии (замедленность, узость, фрагментарность, недифференцированность) и медленное усвоение материала (недостаточность осознания материала, слабая целеустремленность к активному запоминанию, нежелание вспоминать ранее пройденное). Кроме того, повторение пройденных понятий на новых объектах дает возможность развития логического мышления, переноса действий по аналогии.

5. Оречевление любой деятельности – словесный отчет о выполненной практической работе, который стимулирует детей не только к последовательному рассказу о том, что и как они делали, но и почему нужно было делать именно так.

6. Учитывая особенности нарушений внимания (рассеянность, неустойчивость), ограничиться минимальным количеством отвлекающих предметов (картин, стендов). Картину вывешивать или открывать тогда, когда она нужна для работы. Если картина вывешена заранее, то в нужный момент активность восприятия снижается.

7. Не предлагать для выполнения сразу более одного задания; большое по объему задание предлагать не целиком, а в виде последовательности отдельных частей, периодически контролируя выполнение каждой части и внося необходимые корректировки (постепенно предавая функцию контроля самому ребенку). Корректировка помогает предотвратить неправильные действия, которые могут перейти в ошибочный стереотип.

9. В конце каждого урока осуществлять закрепление всего материала, пройденного на уроке.

10. Необходимо комбинировать приемы обучения, чтобы осуществлялась смена видов деятельности учащихся, шла опора на различные анализаторы.

*Требования к условиям реализации основной образовательной программы на основе ФГОС для детей с задержкой психического развития.*

В соответствии с текстом статьи 34 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся с ЗПР для получения начального образования в условиях инклюзии, как и другие обучающиеся с ОВЗ, имеют право на[[1]](#footnote-1):

- «выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность» (пункт 1);

- «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции» (пункт 2);

- «перевод в другую образовательную организацию, реализующую образовательную программу соответствующего уровня, в порядке, предусмотренном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» (пункт 15).

Требования к условиям получения образования обучающимися с ЗПР представляют собой интегральное описание совокупности условий, необходимых для реализации основной образовательной Программы, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Данная система требований включает в себя специфические компоненты в соответствии с общими для всех детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями обучающихся с ЗПР, испытывающими объективно обусловленные трудности как в процессе школьного обучения, так и в общем ходе социализации.

|  |  |
| --- | --- |
| Психолого-педагогическое обеспечение | — обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями психолого-медико - педагогической комиссии; — обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности); — обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся ограниченными возможностями здоровья; введение в содержание обучения специальных разделов, направленных на решение задач развития ребёнка, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника; использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на обучающегося, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях); — обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм); — обеспечение участия всех детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий; — развитие системы обучения и воспитания детей, имеющих сложные нарушения психического и (или) физического развития. |
| Программно-методическое обеспечение | В процессе реализации программы коррекционной работы могут быть использованы коррекционно-развивающие программы, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности учителя, педагога- психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и др. В случаях обучения детей с выраженными нарушениями психического и (или) физического развития по индивидуальному учебному плану целесообразным является использование специальных (коррекционных) образовательных программ, учебников и учебных пособий для специальных (коррекционных) образовательных учреждений (соответствующего вида), в том числе цифровых образовательных ресурсов. |
| Кадровое обеспечение | Коррекционная работа должна осуществляться специалистами соответствующей квалификации, имеющими специализированное образование, и педагогами, прошедшими обязательную курсовую или другие виды профессиональной подготовки в рамках обозначенной темы. С целью обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования, коррекции недостатков их физического и (или) психического развития следует вводить в штатное расписание общеобразовательных учреждений ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя- логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.) и медицинских работников. Уровень квалификации работников образовательного учреждения для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности.  |
| Материально-техническое обеспечение | Создание надлежащей материально-технической базы, позволяющей обеспечить адаптивную и коррекционно-развивающую среды образовательного учреждения, в том числе надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и (или) психического развития в здания и помещения образовательного учреждения и организацию их пребывания и обучения в учреждении (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование, а также оборудование и технические средства обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья индивидуального и коллективного пользования, для организации коррекционных и реабилитационных кабинетов, организации спортивных и массовых мероприятий, питания, обеспечения медицинского обслуживания, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий, хозяйственно- бытового и санитарно-гигиенического обслуживания) |
| Информационное обеспечение | Обязательным является создание системы широкого доступа детей с ограниченными возможностями здоровья, родителей (законных представителей), педагогов к сетевым источникам информации, к 10 информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.  |

В целях обеспечения реализации Программы коррекционной работы для обучающихся с ЗПР в образовательной организации должны создаваться условия, гарантирующие возможность:

* достижения планируемых результатов освоения основной образовательной Программы начального общего образования обучающимися с ЗПР;
* использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений обучающегося с ЗПР, соответствующих его особым образовательным потребностям;
* адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции обучающегося с ЗПР совместно всеми участниками образовательного процесса, включая и работников школы, и родителей (законных представителей);
* целенаправленного развития способности обучающихся с ЗПР к коммуникации и взаимодействию со сверстниками;
* выявления и развития способностей и одарённостей обучающихся с ЗПР через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности, в том числе социальной практики, с использованием возможностей образовательных организаций дополнительного образования;
* включения педагогических работников, родителей (законных представителей) обучающихся с ЗПР и общественности в разработку основной образовательной программы начального общего образования, проектирование и развитие внутришкольной социальной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
* использования в образовательном процессе современных научно обоснованных и апробированных коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям обучающихся с ЗПР.
* Взаимодействия в едином образовательном пространстве общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы в целях продуктивного использования накопленного педагогического обучения детей с ЗПР и созданных для этого ресурсов.
* Организация специального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР, отвечающего его особым образовательным потребностям.

**Заключение**

Задержка психического развития у детей - это  временное несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка, которое проявляется в несоответствии интеллектуальных возможностей его возрасту (негрубое нарушение познавательной сферы), личностной незрелости, преобладании игровых интересов. Это синдром временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых). Это не клиническая форма, а замедленный темп развития.

Задержка психического развития – это нарушение, которое преодолевается с возрастом, и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания ребенка.

Коррекционная помощь детям с ЗПР, должна определяться в   соответствии с их образовательными потребностями, обусловленными возрастом, степенью и многообразием нарушений, а также социально-культурными условиям жизни и воспитания.

Организованная таким образом психологическая  коррекционно-развивающая работа  позволит решить проблему задержки развития у детей дошкольного возраста, и повлиять на успешность дальнейшего обучения в школе и социализацию в обществе.

**Список использованных источников**

* 1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста [Текст] / Р. Г. Аслаева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 2.
	2. Болдырева-Вараксина, А. В. Концептуальные модели гуманизации коррекционно-развивающего обучения младших школьников [Текст] / А. В. Болдырева-Вараксина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – №2 (57). – С. 103-108.
	3. Бочарова, Е. А. Психосоциальная адаптация детей с проблемами в развитии в условиях специализированных учреждений [Текст] / Е. А. Бочарова, А. Г. Соловьев, П. И. Сидоров // Экология человека. – 2010. – №9. – С. 50-54.
	4. Джунусова, Ю. Э. Формирование учебно-познавательных компетенций школьников с особыми образовательными потребностями в условиях коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Ю. Э. Джунусова, М. А. Родионов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – №26. – С. 481-488.
	5. Леонидова Г.В. Региональный научно-образовательный центр [Текст]: научно-популярное издание // Г.В. Леонидова; под ред. М.Ф. Сычева. – Вологда: Вологодский научно-координационный центр ЦЭМИ РАН, 2012. – 99 с.
	6. Москвымалова А.А.//«Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в восточном административном округе г.Москва.». . г. Москва, ГОУ ЦППРиК «Восточный»; МГППУ
	7. Научно методическая работа, организация уровневой дифференциации профессионального обучения, \\\Т.И. Дуброва, методист кабинета дефектологии ИПК ПРО г. Ульяновск.
	8. Нарзулаев, С. Б. Формирование модели психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего обучения детей как комплексная педагогическая проблема [Текст] / С. Б. Нарзулаев, Н. А. Петухов, Д. Ф. Гильмутдинов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №6/2. – С. 233-236.
	9. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 480 с.
	10. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития [Текст] : проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).
	11. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. - 2010. - № 1. - C. 6-22.
1. Статья 34 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).. [↑](#footnote-ref-1)