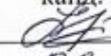


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ  
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК

и.о. заведующего кафедрой  
канд. пед. наук, доцент

 Ю.А. Бояркина  
09.02. 2023 г.

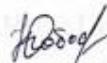
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
магистерская диссертация

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Управление и инновации в образовании»

Выполнила работу  
студентка 3 курса  
заочной формы обучения



Кобоса Юлия Юрьевна

Научный руководитель  
д-р пед. наук  
канд. мед. наук



Малярчук Наталья Николаевна

Рецензент  
канд. пед. наук  
доцент кафедры психологии  
и педагогики детства  
ФГАОУ ВО «Тюменский  
государственный  
университет»

Брук Жанна Юрьевна



Тюмень  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ .....	4
ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	10
1.1. ПОНЯТИЕ ТЕРМИНА «МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ» В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....	10
1.2. СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	15
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	22
ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	23
2.1. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	23
2.2. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	28
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	35
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	36
3.1. ОЦЕНКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	36

3.2. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	42
3.3. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБЩАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	45
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ .....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	54
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	62

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

АООП	–	адаптированная	основная	общеобразовательная
		программа		
ЗПР	–	задержка психического развития		
ОВЗ	–	ограниченные возможности здоровья		
Рисунок	–	Рис.		
Страница	–	с.		
ФГОС	–	федеральный	государственный	образовательный
		стандарт		
ФГОС НОО	–	федеральный	государственный	образовательный
		стандарт начального общего образования		

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что система образования постоянно совершенствуется и перед учителями встает большое количество задач по решению требований будущего, особенно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Самой многочисленной категорией детей с ОВЗ являются дети с задержкой психического развития (ЗПР), имеющие сниженную познавательную активность, запаздывание в интеллектуальном развитии, сниженные возможности обучения и умственной работоспособности, трудности в организации учебной деятельности и поведения, неполноценность социальных коммуникаций.

В настоящее время большинство таких детей обучаются в массовых школах. При этом может быть реализована инклюзивная модель образования, но не все педагоги имеют необходимые знания и умения для работы с данной категорией детей.

В целом в науке приведено теоретическое обоснование форм и способов методической поддержки всех педагогов по организации учебной и воспитательной работы, но с позиции оказания помощи педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеются единичные описания методической поддержки педагогов, с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

Таким образом, возникает необходимость в организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР, которая предполагает наличие у педагогов глубоких знаний об особенностях детей с ЗПР в общем и об индивидуальных особенностях конкретных детей, умение организовывать взаимодействие с этими детьми и оказывать им помощь в организации взаимодействия с другими детьми, знание нормативной базы инклюзивного образования и др.

**Противоречия исследования:**

– социально-педагогического уровня: между актуальной потребностью общеобразовательной школы в организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР и недостаточным опытом такой поддержки;

– научно-теоретического уровня: между актуальной необходимостью теоретического обоснования форм и способов организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР и недостаточным уровнем такого обоснования;

– практико-методического уровня: между актуальной необходимостью в методических разработках форм и способов организации методической поддержки педагогов начальной школы и отсутствием таких разработок.

**Проблема исследования:** недостаточная изученность форм и способов организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Объект исследования:** организация методической поддержкой педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Предмет исследования:** формы и способы организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и реализовать модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Гипотеза исследования:** если организация методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР будет включать в себя:

– уточнение понятия «методическая поддержка педагогов, работающих с детьми с ЗПР»;

– разработку модели методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР на уровне разных субъектов системы управления (директор ОУ, администрация школы, педагогический коллектив);

– реализацию программы методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, включающей участие педагогов в обсуждении проблем образования, воспитания и коррекции недостатков личностного развития учащихся с ЗПР, выступление с докладами по проблемам воспитания и обучения школьников с ЗПР на заседаниях МО, семинарах, педсоветах, осуществление диагностики и анализа качества знаний и уровня развития обучающихся с ЗПР, разработку адаптированных программ по предметам для детей с ЗПР, и индивидуальных планов работы с обучающимися, имеющими трудности в обучении;

то это способствует повышению методических знаний и умений, что проявляется в позитивной динамике таких показателей, как:

– удовлетворённость педагогов начальной школы собственной педагогической деятельностью;

– высокий уровень самообучения педагогов по вопросам организации обучения детей с ЗПР;

– умение использовать достоинства индивидуального, дифференцированного обучения детей с ЗПР;

– грамотно организованный процесс обучения детей с ЗПР, с учетом их особых образовательных потребностей;

– овладение современными методами обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;

– положительная динамика качества обучения детей с ЗПР.

### **Задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР.

2. Выявить особенности методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

3. Разработать модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

4. Разработать и апробировать программу методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Теоретико-методологическая база исследования:**

- системный подход к организации методической поддержки педагогов (М. Р. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казаков);
- принципы методической деятельности с позиции деятельностного подхода (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. М. Лизинкий, Н. В. Немова);
- инклюзивный подход к обучению детей с задержкой психического развития (Г. Ю. Сухарева, Т. О. Власова, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская).

**Этапы исследования:**

– постановочный (сентябрь 2020 г. – август 2021 г.): определение темы, изучение специальных источников по теме исследования, постановка проблемы, формулировка цели, предмета, объекта, задач исследования, определение исследовательских критериев, подбор диагностического инструментария, формирование исследовательской концепции.

– собственно-исследовательский (сентябрь 2021 г. – ноябрь 2022 г.): проведение экспериментальной работы по организации методической поддержки педагогов для обучения детей с ЗПР в инклюзивном образовании.

– оформительско-внедренческий (декабрь 2022 г. – январь 2023 г.): оформление текста выпускной квалификационной работы, подготовка к защите.

**Методы исследования:**

- теоретического уровня: анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученных данных;
- эмпирического уровня: наблюдение, анкетирование, оценивание, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.
- математические: количественный и качественный анализ.

**Экспериментальная база исследования:** МБОУ НШ №30 г.Сургут.

**Научная новизна** заключается в уточнении понятия «методическая поддержка педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР», в разработке модели организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, в раскрытии возможностей предложенных форм и способов организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

**Практическая значимость** заключается в том, что рассмотренные формы и способы организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР, могут быть использованы в практике реализации методической поддержки педагогов образовательных учреждений.

**Апробация результатов исследования.**

Христич Ю.Ю. Качество обучения детей с ЗПР в условиях инклюзии и интеграции в общеобразовательной школе // Перспективные научные исследования: опыт, проблемы и перспективы развития: Сборник научных статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции (7 июня 2022 г., г. Уфа) / Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2022. 258 с. С.194-201.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. ПОНЯТИЕ ТЕРМИНА «МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ» В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Изначально поддержка педагогов всех уровней квалификации рассматривалась, как методическая деятельность. Мероприятия, направленные на улучшение системы образования отличаются разнообразием программно-методического обеспечения, средствами организации педагогического процесса в образовательных учреждениях, из-за их вариабельности возникают затруднения в определении современной методической деятельности.

Первые рекомендации о создании педагогических советов в России можно обнаружить еще в XIX веке, например в положении о гимназиях 1828г. Рекомендации были направлены на определение способов, форм, методов обучения и воспитания детей. Но понятие «методическая работа» в России появилось только в начале XX века.

Проведение съездов учителей возымело большую популярность. На съездах учителя со всех уголков страны делились собственным опытом, посещали и проводили анализ уроков коллег. А также посещали выставки педагогической литературы и дидактических материалов.

На основании этого можно сделать вывод, что большое значение в методической работе играет: посещение и анализ уроков коллег, самоанализ, обобщение и передача собственного опыта.

Появились первые методические содружества, которые легли в основу современных методических объединений.

В 1914 г. состоялся Всероссийский съезд по вопросам народного образования, который оказал большое влияние на развитие методической деятельности. На данном съезде впервые упомянули об «учителях–

инструкторах», такие инструкторы должны быть теоретически и практически подготовлены. В обязанности инструкторов входило посещение школ с целью демонстрации перед коллегами новейших образцовых способов и приемов педагогической деятельности.

В 1920-е годы появились первые педагогические и как сейчас называют методические кабинеты, в 1930-х вышло положение о педагогических кабинетах, в котором были описаны основные обязанности методистов – оказание методической поддержки педагогам, посещение и анализ уроков учителей, планирование и проведение методических объединений, сбор, обобщение и передача опыта другим педагогам.

Первые научно-теоретические труды по вопросам методической деятельности появились в период 1960-1980-х годов, а также образованные в то время формы методической работы легли в основу современной методической деятельности педагогов. Например, исследователь В.Т. Рогожкин описал три основные организационные формы работы: совет педагогов, методическое объединение, самообразование педагогов [Рогожкин, 1960].

В данный период времени активно рассматривались вопросы о том, что такое методическая работа, методическая поддержка педагогов в школе, основные функции и принципы методической деятельности, широко теоретически и практически методическая деятельность была описана в трудах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.М. Лизинкого, Н.В. Немовой и др.

Методическая работа и поддержка педагогов традиционно предполагала подготовку педагогов, повышение квалификации и т.д. Традиционно в российской литературе методическая деятельность описывается как «целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на

развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы педагогов, в целом, а в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников» [Бабанский, с.20].

Н.В. Немова определяет методическую работу как «деятельность по обучению и развитию кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса» [Немова, с.98-99].

Т.Н. Макарова считает, что методическая работа является «основным видом образовательной деятельности, представляющим собой совокупность мероприятий, проводимых администрацией школы, учителями и воспитателями в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на уроках и во внеклассной работе, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса» [Макарова, с. 56].

В.И. Андреев определяет методическую поддержку как «разнообразную деятельность учителей, которая направлена на изучение, овладение и распространение передового педагогического опыта, повышение квалификации и мастерства, непрерывное самообразование» [Андреев, с. 75].

В конце XX-начале XXI века методической поддержке выделяется большая роль в осмыслении инновационных идей, поддержании устоявшихся педагогических традиций, продвижение новаторского педагогического опыта.

Изучив опыт зарубежья, можно сделать вывод, что развитие методической деятельности там начался значительно раньше, но прошел те же этапы становления, что и в отечественном образовании.

Рассмотрим структуру методической поддержки на примере Германии. Для организации методической деятельности используется специальная форма поддержки, такая как наставничество или по-другому менторство.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения G. Lewis: «Наставник – это человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией» [Lewis G, с.192].

При этом наставничество в системе образования рассматривается как «постоянное взаимоотношение нового учителя с представителями педагогического сообщества. Оно направлено на долговременное приобретение и применение профессиональных навыков в процессе развития карьеры педагога и предполагает сотрудничество между новым учителем и наставником» [Dammann M, 2010].

Эксперта, который помогает профессионально развиваться своему подопечному, и передает свои знания и опыт называют ментор. Если педагог имеет два профиля и более, то к нему могут прикрепить ментора по каждому направлению.

В Германии, например, главной особенностью в наставничестве является наличие нормативной базы менторов.

Немецкие исследователи определили, что помощь, которую предоставляют менторы, развивают педагогическую активность, самостоятельность, профессиональный стиль педагога.

На данный момент времени, действующая структура методической поддержки педагогов, основанная еще в семидесятых годах, требует пересмотра в соответствии с современными тенденциями развития образовательной системы.

Термин «поддержка» появился в педагогике совершенно недавно. В педагогической науке нет единой точки зрения к определению термина «поддержка».

Если обратиться к толковому словарю С.И.Ожегова, то можно определить сущности понятия «поддержка» таким образом: «поддержка – это помощь, содействие...» [Ожегов, с.534].

Смысл поддержки – поддерживать можно лишь то, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии [Газман, с.15].

Многие ученые проводили исследования по вопросам методической поддержке.

Так, А.В.Мудрик трактует поддержку «как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития» [Мудрик, с.55].

Анализ отечественного и зарубежного опыта по вопросам методической поддержки педагогов помог нам рассмотреть термин «методическая поддержка педагогов» с разных точек зрения. В своей работе мы будем опираться на определение, которое дала Т.Н.Макарова [Макарова].

Методическая поддержка педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР – это образовательная деятельность, представляющая собой комплекс мероприятий, цель которых повысить знания, умения и навыки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Основные принципы методической работы педагогов начальной школы:

- творческая самореализация педагогов начальной школы;
- опора на потенциальные возможности педагогов начальной школы;
- приоритет интересов педагогов начальной школы;
- системность методической поддержки педагогов начальной школы.

Для достижения необходимых целей в области методической поддержки используются разные виды методической работы.

Целями методической поддержки являются:

- использование наиболее результативного метода обучения;
- чтобы соответствовать задачам новых образовательных стандартов, необходимо повысить уровень общедидактической и научно-методической подготовленности педагогов;

– передача опыта между учителями, определение специфики, особенностей и рисков воплощения стандартов, и разработка мероприятий направленных на их предупреждение.

Термин «методическая поддержка педагогов» рассматривалось с разных точек зрения во все времена. Методической деятельностью интересовались не только российские исследователи, но и зарубежные. На основании анализа научных работ прошлых лет в области методической поддержки, можно сделать вывод о необходимости организации и применении новых способов осуществления методической поддержки в условиях современного образования и новых стандартов. Исследования показали, что наиболее эффективный способ освоения профессиональной компетентности педагогов является методическая поддержка педагогов школы.

## 1.2. СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методическая поддержка – нормы педагогического взаимодействия, выражающиеся в применении диалоговых форм профессионального взаимодействия и коммуникации, учета ожиданий, интересов и устремлений как участников сообщества, так и ожидания общества, одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах каждого члена сообщества, направленность на решение существующих проблем, готовность оказывать содействие в их решении, отказ от субъективных оценок и выводов, стремление на саморазвитие и самоконтроль как всего сообщества, так и каждого его участника.

Понятие «методическая поддержка» понимается как организация единой, системно-организованной деятельности, которая направлена на создание условий развития профессионально-личностной компетенции педагога.

Точнее сказать, это процесс выявления и исследования имеющихся профессиональных проблем, поиск путей их решения. Принцип методической поддержки заключается в удовлетворении актуальных потребностей педагога и обеспечении условий для преодоления затруднений.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), педагогам начальной школы необходимы знания о физиологических, психологических, личностных и возрастных особенностях детей данной категории, так же необходимо умение правильно построить педагогический маршрут обучения и воспитания детей с ЗПР.

Педагогам следует понимать задержку психического развития (ЗПР), как временное отставание в формировании психической деятельности в целом, а также отдельных ее компонентов.

Недостатки отдельных процессов при ЗПР чаще всего обнаруживаются в тот момент, когда ребенок начинает обучение в школе. Основными симптомами ЗПР в этом случае выступают недостаточный запас знаний, незрелое мышление, недостаток познавательной мотивации, преобладание игровых интересов, стремительное перенасыщение учебной деятельностью.

Отечественные исследования в сфере педагогики, психологии, медицины изучают разнообразные стороны проблемы обучения и воспитания детей с ЗПР.

Работы психиатров и психологов – Г.Ю. Певзнер, К.С. Лебединской, М.С. Лубовского; дефектологов – В.И. Сухаревой, Т.А. Власовой, , позволяют выделить специфическую категорию детей с отставанием в психическом развитии. В настоящее время в психологии и педагогике задержка психического развития трактуется как слабо выраженное нарушение формирования психической деятельности и находится на промежуточной позиции между нормой и патологией [Сухарева, Власова, Певзнер, Лубовский, Лебединская].

Анализ научной литературы по вопросу исследования специфики формирования личности и психической деятельности ребенка с задержкой психического развития дает возможность сформулировать ряд выводов:

– при задержке психического развития нарушения наступают в раннем возрасте, поэтому, когда дети приходят в школу у них искажены и замедлены основные высшие функции, такие как: внимание, память, мышление, об особенностях, которых педагог начальной школы должен знать;

– у детей с задержкой психического развития фиксируется пониженная активность во всех формах деятельности (познавательная, учебная, игровая, досуговая), учителям, работающим с детьми с ЗПР должны понимать данные особенности и применять специальные приемы для вовлечения ребенка с ЗПР в ту или иную форму деятельности;

– у детей с ЗПР имеются особенности эмоционально-личностной сферы (неадекватность самооценки, неорганизованность, некритичность к своей деятельности), низкий уровень работоспособности, что проявляется в усталости, ребенок отвлекается, поэтому педагогам необходимо учитывать данные особенности детей с ЗПР, и рационально организовывать учебный процесс, то есть чередовать отдых и время работы, должна быть постоянная смена деятельности на уроках;

– в умственной деятельности ярко выраженные отклонения отмечаются на уровне словесно-логического мышления, максимальные сложности провоцируют задания, предполагающие определение наличия сложных причинно-следственных связей, педагог должен предъявлять материал последовательно, избегать сложных инструкций, применять при работе с детьми с ЗПР наглядный материал.

Для организации эффективной методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, необходимо знать и учитывать особые образовательные потребности детей данной категории.

По мнению И.В.Лубовского особые образовательные потребности – «это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные,

моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения» [Лубовский, с. 54]

К особым образовательным потребностям детей с ЗПР И.В.Лубовский относит:

– «побуждение познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;

– расширение кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;

– формирование общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);

– совершенствование предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.),

– формирование, развитие у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;

– развитие личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих

действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;

– развитие и отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;

– усиление регулирующей функции слова, формировании способности к речевому обобщению, в частности, в сопровождении речью выполняемых действий;

– сохранение, укрепление соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов» [Лубовский, с.60].

Для детей с ЗПР, обучающимся в общеобразовательной школе организуется инклюзивная модель образования.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который предполагает обеспечения доступа к образованию всем категориям лиц, адаптацию образовательного процесса к разнообразным потребностям всех детей и подростков, что позволит полноценно включить детей и подростков с ОВЗ в образовательное пространство [Семаго, с.65]. Фундаментом для практической реализации принципа инклюзии является тезис учета индивидуальности каждого конкретного обучающегося и конструирования образовательного процесса таким образом, чтобы реализовать особые потребности каждого ребенка.

Педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, при организации инклюзивной модели образования должны учитывать особые образовательные потребности по:

- «комфортному введению ребенка в ситуацию школьного обучения в условиях инклюзии: налаживание эмоционального контакта, формирование у него установки на позитивное отношение к окружающим, трансляция этой установки одноклассникам ребенка с ЗПР;
- специальные занятия по отработке форм адекватного учебного поведения и вне учебных коммуникаций;
- особая пространственная и временная организация образовательной среды и процесса обучения с учетом особенностей деятельности ребенка; отведение ребенку места в классе, обеспечивающего удобный контроль со стороны учителя и минимум отвлекающих факторов;
- создание организационных и мотивационных условий для поддержания продуктивности деятельности – подготовка к фронтальной работе на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной инструкции к фронтальной; обеспечение непрерывного контроля становления учебно-познавательной деятельности, продолжающегося до появления самостоятельности в выполнении учеником учебных заданий;

- использование, наряду с общими, специальных методов, приемов и средств обучения, с учетом возможных парциальных трудностей в овладении предметными знаниями и особенностей обучаемости данной группы детей с ЗПР;
- обязательное дополнение программы «академических знаний» полезными жизненными компетенциями;
- использование, наряду с общими методами, специальных приемов и средств, а также организационных условий, позволяющих выявить достижения и трудности ребенка при освоении образовательной программы и его продвижение в расширении сферы жизненной компетенции;
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и учениками, семьи и школы;
- мониторинг достижений ребенка с целью уточнения и корректировки образовательного маршрута» [Певзнер, с.26].

Нами были проанализированы две точки зрения ученых по вопросам организации обучения и воспитания детей с ЗПР с учетом их особых образовательных потребностей. Поэтому важно осуществлять помощь по внедрению в практику ФГОС с учетом особых образовательных потребностей, создание условий для повышения мотивации педагогов начальной школы к повышению квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР, создание мониторинга результативности коррекционного образовательного процесса, организация выявления и распространения педагогического опыта в образовательной организации по вопросам работы с детьми с ЗПР.

Таким образом, для организации эффективной работы педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, необходима целенаправленная и комплексная методическая поддержка с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

Также мы рассмотрели основные формы и способы организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Форма методической работы – это организация содержания методического процесса, содержание всех его компонентов.

В своей работе мы использовали следующие формы методической работы: обучающие семинары, наставничество, открытые уроки, мастер-классы, самообразование педагогов, тренинги, круглые столы, методическое объединение, научно-методические конференции, индивидуальные консультации для педагогов.

Считаем, что выбранные формы методической работы будут эффективны в организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Таким образом, специфика методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР заключается в следующем: педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, должны знать психолого-педагогическую характеристику детей данной нозологии, педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, в своей работе должны учитывать особые образовательные детей с ЗПР и должны уметь преодолевать трудности, возникающие при работе с детьми с ЗПР.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Термин «методическая поддержка педагогов» рассматривалось с разных точек зрения во все времена. Методической деятельностью интересовались не только российские исследователи, но и зарубежные. Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР, можно сделать вывод, что система методической работы имеет глубокие исторические корни. Методическая поддержка педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, предполагает всестороннее рассмотрение данного вопроса, не только с точки зрения профессионального развития педагога, но и с учетом особых образовательных потребностей детей, с которыми данный педагог работает.

Специфика методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР заключается в следующем: 1) педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, должны знать психолого-педагогическую характеристику детей данной нозологии; 2) педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, в своей работе должны учитывать особые образовательные детей с ЗПР и должны уметь преодолевать трудности, возникающие при работе с детьми с ЗПР.

Поэтому, на наш взгляд, целесообразно разработать модель методической поддержки педагогов начальной школы, с учетом особенностей образовательных потребностей детей с ЗПР в процессе обучения и воспитания.

## ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Внутреннее управление школой подразумевает собой взаимодействие многих подсистем. Наибольший эффект внутришкольного управления оказывает подбор лучших научных подходов. Управление внутришкольной системой может быть достигнуто с помощью научного подхода, который будет включать в себя: цели и задачи, направленные на развитие образовательной среды в школе.

В настоящее время в научных исследованиях, по улучшению внутришкольного управления, существуют разнообразные подходы, направленные на выбор более эффективных методов по управления образовательной средой.

В качестве одного из таких подходов, мы рассмотрели системный подход.

Системный подход подразумевает анализ обучения, управление как системы, обладающей составом, структурой, функциями.

Рассмотрим теорию деятельности, разработанную психологом А.Н.Леонтьевым.

А.Н. Леонтьев считает, что «деятельность – это не реакция, не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [Леонтьев, с.23].

Рассмотрим основные аспекты теории деятельности, описанные А.Н.Леонтьевым:

1. «трехчленная схема анализа процесса деятельности: воздействие объекта → деятельность субъекта и соответственно ее условия, цели и средства → изменение текущих состояний субъекта;

2. осуществляются взаимопереходы между полюсами «субъект-объект»: в деятельности и происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ; вместе с тем в деятельности совершается также переход деятельности в ее объективные результаты, в ее продукты;

3. основной характеристикой деятельности является ее предметность. В процессе деятельности осуществляется двойной переход: переход предмет → процесс деятельности и переход деятельность → ее субъективный продукт (предмет является первичным);

4. предметом деятельности есть ее действительный мотив. Мотив может быть как вещественным, так и воображаемым, идеальным.

5. деятельность – это процесс, побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем определена та или иная потребность» [Леонтьев, с.143].

Методологической основой, на которой строится теория, и практика управления ориентированной на личность является фундаментом – системного подхода.

Данный подход многогранен и позволяет создавать разнообразные модели систем управления.

В качестве примера рассмотрим структуру управляющей системы школы, с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР рисунок 1.

Организационная структура управляющей системы школы, с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР, состоит из четырех уровней управления:

Первый уровень:

Директор – административное лицо, которое выполняет непосредственно руководство школой, и несет ответственность за все происходящее в образовательном учреждении.

Когда в образовательное учреждение приходит ребенок с особыми образовательными потребностями, директор издает приказ по школе о необходимости создания специальных условия для обучения данного ребенка. Так же директор несет ответственность за организацию этих специальных

условий и за проверку и утверждение адаптированных образовательных программ обучения.



Рис.1 Организационная структура управляющей системы школы, с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР

На этом же уровне находятся коллегиальные и общественные органы управления:

- Управляющий совет школы – коллегиальный орган управления образовательного учреждения, который состоит из: обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников.

Управляющий совет утверждает концепцию развития образовательного учреждения, образовательные программы, адаптированные образовательные программы, локальные акты и другие вопросы, не входящие в компетенцию директора.

- Педагогический совет – орган самоуправления педагогов, в состав которого входит весь педагогический коллектив, председатель – директор. На

заседаниях педагогический совет рассматривает педагогические и методические вопросы, вопросы учебно-воспитательного процесса, в том числе и коррекционные.

На педагогических советах может оказываться помощь педагогам начальной школы, работающих с детьми с ЗПР при подготовке к аттестации, организовываться и распространяться педагогический опыт по вопросам работы с детьми с ЗПР.

- Общее собрание трудового коллектива – орган трудового коллектива, на котором рассматривается и принимается Устав школы, «Привала внутреннего порядка», «Специальные условия для детей с ОВЗ».

- Общее собрание родителей – орган родительского самоуправления, обсуждают кандидатуры от родителей в Попечительский совет.

На родительских собраниях могут обсуждаться вопросы реализации инклюзивного образования, доступность образовательной среды для детей с ЗПР.

- Попечительский совет – добровольное объединение спонсоров для содействия внебюджетному финансированию школы, оказывают социальную поддержку всем субъектам образования, в том числе и детям с ЗПР.

Второй уровень:

- Заместитель директора школы по УВР – заместители несут ответственность за выполнение адаптированных образовательных и воспитательных программ, создают условия для повышения квалификации педагогов начальной школы, по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР, проводит мониторинг результативности коррекционного образовательного процесса.

- Заместитель директора школы по АХР, отвечает за организацию специальных материально-технических средств для детей с ОВЗ.

- Технический персонал – должен знать, что в образовательном учреждении обучаются дети с ОВЗ, должны иметь элементарное представление

о детях с ЗПР, в случае необходимости оказать необходимую помощь классному руководителю ребенка.

– Центр здоровьесбережения – производят контроль за соблюдением здоровьесберегающих технологий, сохранении и укреплении здоровья детей с ЗПР.

– Центр ППМС помощи – обеспечивает комплексное психолого-педагогическую, медицинскую и социальную поддержку детей с ЗПР.

Третий уровень:

Входят классные руководители, воспитатели, педагоги дополнительного образования, руководители творческих групп и методических объединений, выполняют свои обязанности с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

Четвертый уровень:

Обучающиеся, ученическое самоуправление, члены творческих объединений, спортивных кружков и т.д. Самоуправление позволяет развивать у обучающихся организаторские и лидерские качества у детей с ЗПР.

Методическая поддержка предполагает:

- оказание помощи всем субъектам образования;
- непрерывную деятельность, предназначенную для восполнения пробелов знаний или освоение нового материала;
- самостоятельность в использовании полученных знаний и умений.

Методическая поддержка осуществляется по следующему алгоритму:

1. Проведение диагностик, направленных на определение затруднений, возникающих в работе педагогов;
2. Поиск способов и методов решения проблемы;
3. Анализ вариантов решения проблемы и выбор наиболее эффективного пути для ее решения;
4. Оказание методической помощи.

Управленческая структура методической поддержки педагогов начальной школы состоит из четырех уровней и трех составляющих: административная, профессиональная и общественная составляющая.

На каждом уровне есть ответственные лица, которые исполняют определенные обязанности по организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

## 2.2. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методическая поддержка – вид образовательной деятельности, направленный на подготовку педагогов к работе с детьми с ЗПР, подбор эффективных способов и методов организации образовательного процесса

Прямой целью методической поддержки является рост педагогического мастерства, как отдельного учителя, так и всего педагогического коллектива, оказание действенной помощи педагогам начальных классов работающих с детьми с ЗПР.

Основные задачи методической поддержки педагогов начальной школы:

1. Оказание методической помощи по внедрению в практику ФГОС с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР;
2. Сознание условий, для заинтересованности педагогов в повышении квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР;
3. Оказание методической помощи для применения способов самообучения педагогов начальной школы, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями;
4. Организация выявления и распространения педагогического опыта в образовательной организации по вопросам работы с детьми с ЗПР;
5. Создание мониторинга результативности коррекционного образовательного процесса;

6. Создание условий для удовлетворения информационных, методических и прочих потребностей педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР;

7. Оказание помощи педагогам во время аттестации;

8. Создание условий для пополнения и систематизации методического материала по работе с детьми с ЗПР;

9. Разработка рекомендаций для педагогов начальной школы, реализующих обучение детей по АООП;

10. Осуществление индивидуальной методической работы молодым специалистам.

Критерии, по которым целесообразно оценивать эффективность методической работы:

1. удовлетворённость педагогов начальной школы собственной педагогической деятельностью;

2. овладение современными методами обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;

3. грамотно организованный процесс обучения детей с ЗПР, с учетом их особых образовательных потребностей;

4. положительная динамика качества обучения детей с ЗПР;

5. высокий уровень самообучения педагогов по вопросам организации обучения детей с ЗПР;

6. умение использовать достоинства индивидуального, дифференцированного обучения.

Эффективность методической поддержки заключается в решении запросов, интересов и реальных проблем педагогов, работающих с детьми с ЗПР.

Исходя из всего выше сказанного, нами была разработана модель организации методического сопровождения педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР рисунок 2.

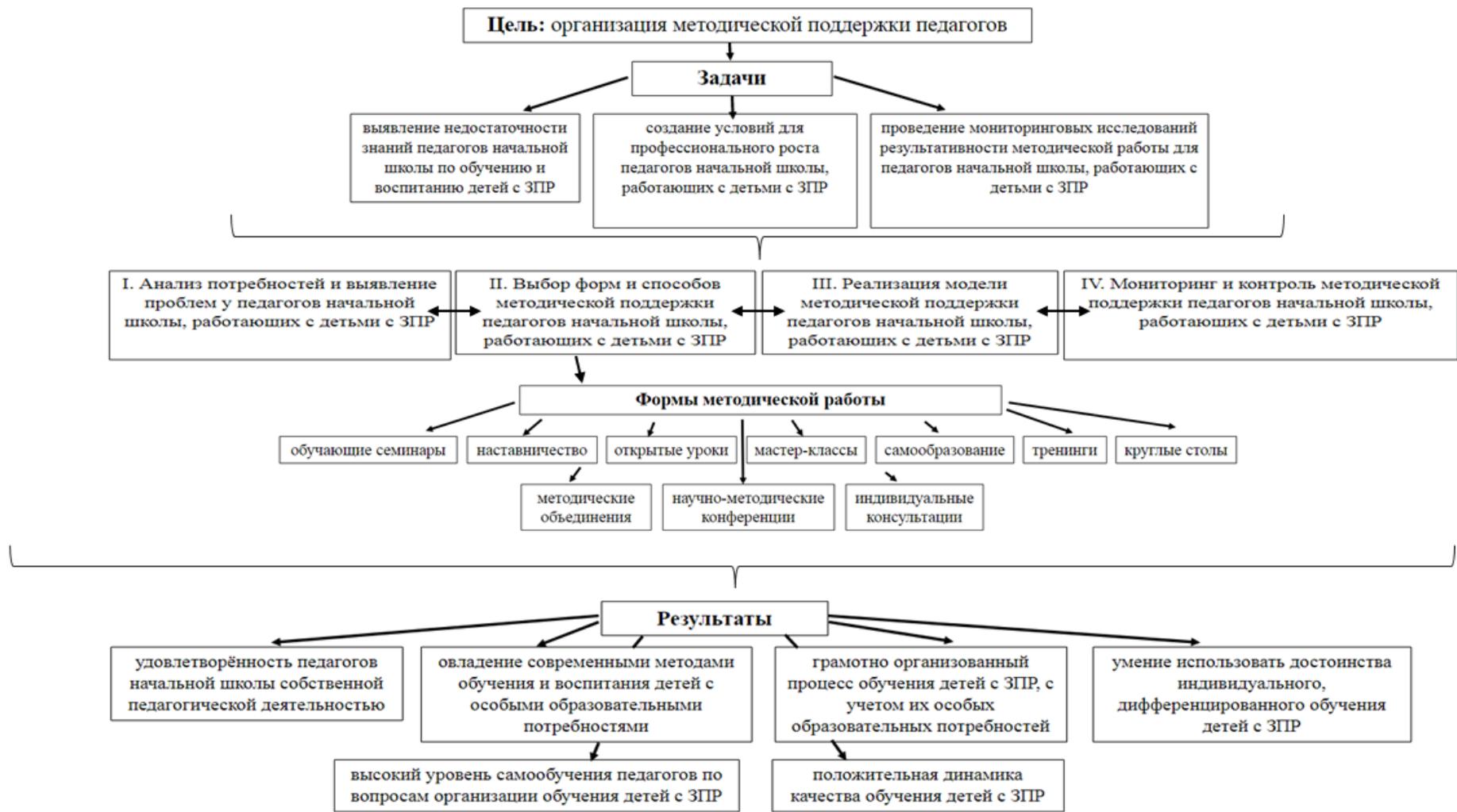


Рис.2 Модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР

В модели представлены цель, задачи, этапы реализации и результаты организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Цель модели: организации методической поддержки педагогов начальной школы.

Задачи:

1. выявление недостаточности знаний педагогов начальной школы по обучению и воспитанию детей с ЗПР;
2. создание условий для профессионального роста педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР;
3. проведение мониторинговых исследований результативности методической работы для педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Субъекты системы: директор ОУ, администрация школы, педагогический коллектив. В таблице 1 прописаны обязанности всех субъектов методической деятельности.

Организация методической поддержки состоит из трех блоков:

Целевой блок:

Анализ потребностей и выявление проблем: на данном этапе проходит анализ работы за предыдущий период времени и выявление потребностей педагогического коллектива с помощью анкетирования, беседы-интервью, карты анализа урока.

Анкетирование и беседа-интервью:

Цель: диагностика готовности работать с детьми с особыми образовательными потребностями, Выявить трудности, которые возникают у педагогов начальной школы при работе с детьми с ЗПР.

Анализ урока:

Цель: контроль качества преподавания с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

**Обязанности субъектов методической деятельности  
специфика**

Ответственные	Содержание работы
Директор ОУ	<p>Организовывать проведение проблемно-ориентированного анализа состояния школьного воспитания и сбор необходимой для этого информации.</p> <p>Разработка учебно-методической, нормативной правовой и иной документации, направленной на совершенствование образовательного процесса школы.</p> <p>Координация разработки учебно-методической документации, необходимой для деятельности образовательного учреждения.</p> <p>Содействие деятельности методических объединений.</p>
Администрация школы (заместитель директора)	<p>Организация деятельности научно-методического блока управления школой.</p> <p>Организация деятельности научно-методических структур (научно-методического совета, предметных и межпредметных методических объединений/научно-методических кафедр).</p> <p>Координация разработки учебно-методической документации, необходимой для деятельности образовательного учреждения.</p> <p>Контроль за прохождением курсов повышения квалификации, корректировка плана повышения квалификации.</p>
Педагогический коллектив	<p>Представление опыта работы педагогов школы на образовательных сайтах.</p> <p>Участие в муниципальных конкурсах педагогического мастерства.</p> <p>Участие в муниципальных фестивалях и конкурсах.</p> <p>Участие в научно-практических конференциях муниципального и регионального уровней.</p> <p>Выбор темы самообразования.</p> <p>Обмен опытом по различным вопросам воспитания и обучения.</p>

Анализ урока:

Цель: контроль качества преподавания с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

Организационный блок:

Выбор форм и способов методической поддержки педагогов: выявив потребности педагогов, происходит выбор востребованных форм и способов методической поддержки, таких как:

– обучающие семинары: это встречи в микро-группе, на которых можно обсудить содержание, вопросы обучения и воспитания детей с ЗПР в инклюзивном образовании;

– наставничество – это взаимодействие более опытного педагога с молодым специалистом, который нуждается в методических советах по работе с детьми с ЗПР;

– открытые уроки – наблюдение за деятельностью коллег, с целью обмена педагогическим опытом и рефлексии;

– мастер-классы – это современная форма проведения обучающих тренингов педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР;

– самообразование – процесс самостоятельного освоения педагогом новых педагогических технологий, способов и форм обучения и воспитания детей с ЗПР;

– тренинги – отработка теоретических знаний на практике, инсценировки уроков с детьми с ЗПР, обсуждение вопросов и проблем, которые в теории могут возникнуть при работе с детьми с ЗПР;

– круглые столы – это организованная форма работы, на которой педагоги начальной школы могут выразить и обсудить разные точки зрения по обучению и воспитанию детей с ЗПР;

– методическое объединение – объединение педагогического коллектива, направленное на всестороннее профессиональное развитие, повышение качества учебно-воспитательного процесса;

– научно-методические конференции – это форма организации методической работы, на которых педагоги начальной школы, работающие с детьми с ЗПР, могут делиться собственным опытом, методическими наработками по обучению и воспитанию детей с ЗПР;

– индивидуальная поддержка педагогов: оказание консультирования в частных случаях, возникающих в работе с детьми с ЗПР.

Реализация модели методической поддержки: непосредственная реализация методической поддержки, то есть проведение индивидуальных

консультация для педагогов, подбор и прохождение педагогами курсов повышения квалификации, Проведение заседаний, согласно тематике заседаний методического объединения, обмен педагогическим опытом.

Результативный блок:

Мониторинг и контроль: после реализации всех запланированных мероприятий по методической поддержке педагогов, происходит контроль выполненной работы, проводится анкетирование удовлетворенности методической поддержки педагогов, анализ уроков, а так же выявление новых потребностей педагогического коллектива в плане методической компетентности.

Считаем, что реализация данной модели организации методической поддержки педагогов позволит повысить компетентность педагогических кадров образовательного учреждения, что в свою очередь позволит достичь новых образовательных результатов.

Модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР включает в себя: целевой блок, организационный, результативный. На каждом этапе реализации модели поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, прописаны основные виды деятельности, формы и способы реализации модели поддержки педагогов начальной школы.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Управленческая структура методической поддержки педагогов начальной школы состоит из четырех уровней и трех составляющих: административная, профессиональная и общественная составляющая. На каждом уровне есть ответственные лица, которые исполняют определенные обязанности по организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

На основании проанализированной научной литературы была разработана модель организации методической поддержки педагогов начальной школы. Модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР включает в себя: целевой блок, организационный, результативный. На каждом этапе реализации модели поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, прописаны основные виды деятельности, формы и способы реализации модели поддержки педагогов начальной школы.

Считаем, что реализация программы, на основе модели методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, будет эффективна. После реализации данной программы уровень методических знаний педагогов начальной школы в вопросах обучения и воспитания детей с ЗПР будет значительно выше.

### ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Цель экспериментальной работы: разработать программу методической поддержки педагогов начальной школ, работающих с детьми с ЗПР.

Задачи:

1. Оценить актуальный уровень развития методических знаний и умений, изучить готовность педагогов начальной школы к работе с детьми с ЗПР.
2. Разработать и апробировать программу методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.
3. Провести мониторинг и контроль методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Экспериментальная работа по организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап, целями которого было выявление актуального уровня методической компетентности педагогов начальной школы и изучение уровня готовности педагогов к работе с детьми с ЗПР.
2. Формирующий этап, на котором педагоги начальной школы прошли программу методической поддержки.
3. Контрольный этап, на котором была проведена диагностика уровня сформированности методической компетентности педагогов начальной школы и оценка эффективности реализованной программы методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

#### 3.1. ОЦЕНКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исследование проводилось на базе МБОУ НШ №30, г.Сургут, в школе организуется инклюзивная модель обучения для детей с ЗПР.

В школе открыто 29 классов с 1 по 4 класс.

Практически в каждом классе обучаются по 2-3 ребенка с ЗПР.

Всего в школе работает 20 учителей начальных классов, возраст которых от 25 до 60 лет. Стаж работы с детьми с ЗПР от 3 до 30 лет.

С учетом возраста, 8 педагогов начальной школы из 20 являются стажистами, и выступили в роли наставников для более молодых педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР. Именно на молодую категорию педагогов начальной школы был сделан акцент при реализации программы методической поддержки педагогов, так как у них недостаточно знаний и умений по работе с детьми с ЗПР.

В констатирующем эксперименте участвовало 20 учителей МБОУ НШ №30, г.Сургут.

Для решения задач были определены диагностические методики, которые представлены в таблице 2.

Для изучения удовлетворенности педагогов начальной школы собственной педагогической деятельностью, готовности работать с детьми с ЗПР, умение использовать индивидуальный и дифференцированный подход к работе с детьми с ЗПР было проведено анкетирование педагогов начальной школы.

Экспертная оценка проводилась заместителем директора по учебно-воспитательной работе, учителем-дефектологом и педагогом-наставником, которая производилась на открытых уроках педагогов и оценивалась по следующим показателям:

1. Целевой раздел – обоснованность и соответствие целей и задач теме урока и возможностям детей с ЗПР.

2. Общие сведения – готовность педагога к уроку, выдержанность структуры урока.

3. Методическая составляющая урока – соответствие видов, форм деятельности детей на уроке, с учетом особых образовательных потребностей; методы и приемы, которые педагог использует на уроке с детьми с ЗПР; характеристика дидактического материала – целесообразность, эффективность, адаптированность материала для детей с ЗПР.

4. Характеристика деятельности педагога и детей – умение общаться с детьми с ЗПР, предотвращать эмоциональные всплески детей с ЗПР.

5. Использование здоровьесберегающих технологий – соблюдение СанПиНа, двигательной активности детей с ЗПР, создание условий для психологического комфорта детей с ЗПР.

Таблица 2

Диагностическая карта констатирующего этапа исследования

Цель	Методики
Выявление актуального уровня развития методических знаний и умений педагогов начальной школы и изучение уровня готовности педагогов к работе с детьми с ЗПР	Анкета (приложение 1) , анализ образовательных программ, планов учебно-воспитательной работы.
Проанализировать урок (обоснованность соответствие целей и задач теме урока, возможностям детей, методическая составляющая и т.д.)	Карта оценки урока (приложение 2)

Проведенное анкетирование показало, что педагоги в большем количестве (65%) имели опыт работы с детьми с ЗПР, но 1/3 опрошенных педагогов начальной школы не имеют специальную подготовку в области инклюзивного и дефектологического образования.

Специального коррекционного образования педагоги начальной школы не имеют, но была пройдена переподготовка, в виде прохождения курсов повышения квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР в инклюзивном образовании (40%) рисунок 3.

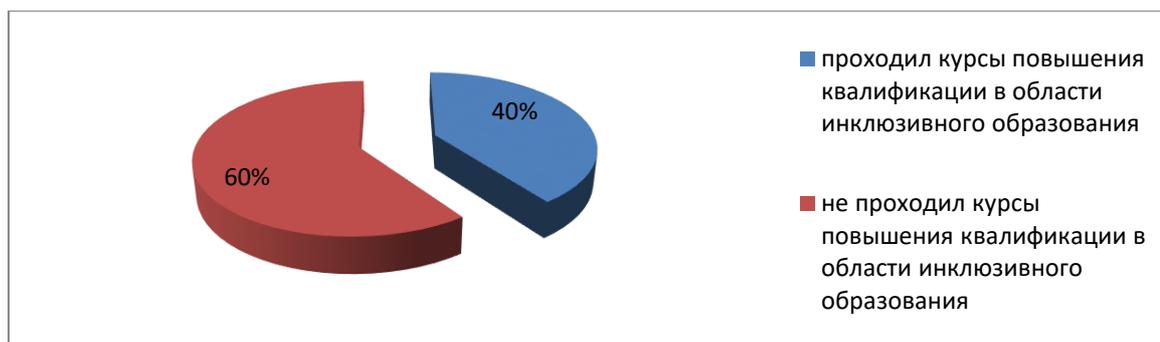


Рис.3 Наличие специальной подготовки в области инклюзивного образования  
(констатирующий этап, сентябрь 2021 г., n = 20 чел)

Педагоги, которые прошли курсы повышения квалификации в основном получали знания по работе с адаптированными образовательными программами, ФГОС, но не проходили отдельного подробного раздела по особым образовательным потребностям детей с ЗПР и работе с детьми с данной нозологией.

О чем свидетельствуют следующие данные, что 75% опрошенных педагогов считают, что недостаточно хорошо знают технологии, формы и методы обучения детей с ЗПР, а 25% респондентов ответили, что хорошо знают технологии, формы, методы обучения детей с ЗПР – это и есть педагоги-наставники. Рисунок 4

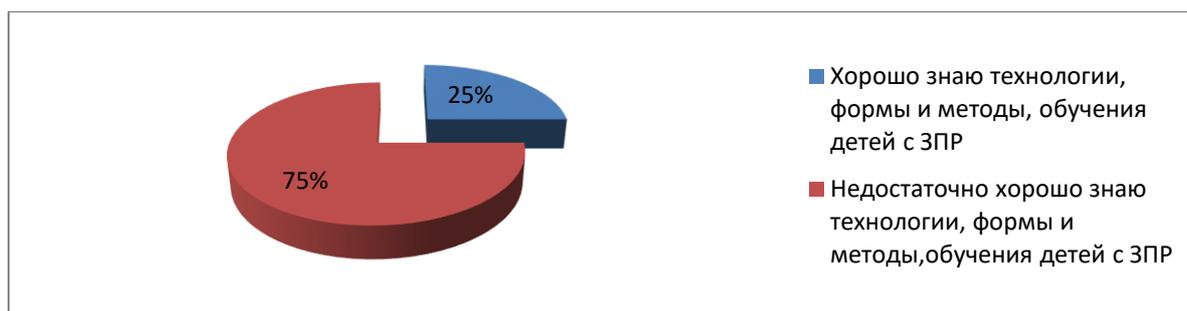


Рис.4 Опыт применения технологий, методов и форм работы с детьми с ЗПР  
(констатирующий этап, сентябрь 2021 г., n = 20 чел)

Результаты исследования свидетельствуют что, по мнению педагогического коллектива (100%) необходимы новые профессиональные знания, умения и навыки по работе с детьми с ЗПР в инклюзии.

Поэтому, каждый второй педагог имеет трудности во взаимодействии с детьми с ЗПР рисунок 5

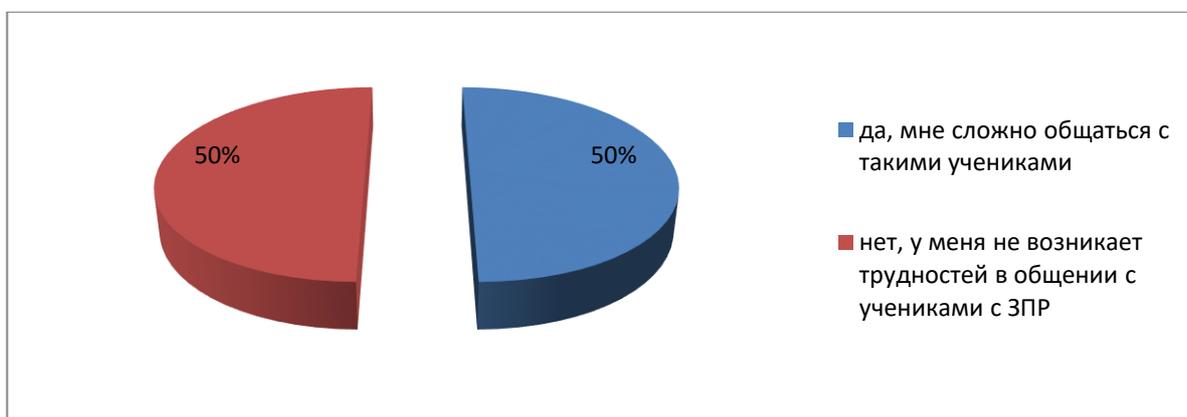


Рис.5 Трудности в эмоциональном восприятии детей с ЗПР (констатирующий этап, сентябрь 2021 г., n = 20 чел)

Поскольку у многих педагогов в классах находятся дети с ЗПР, и у многих имеется опыт по работе, 100% опрошенных ответили, что охотно поделятся своим педагогическим опытом в области обучения детей с ЗПР.

Рисунок 6

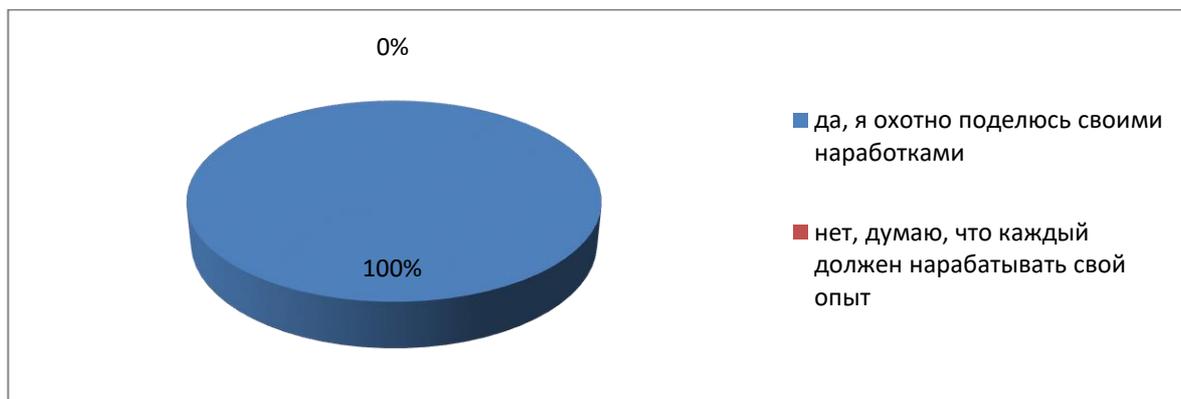


Рис.6 Готовность диссеминации опыта в области обучения детей с ЗПР (констатирующий этап, сентябрь 2021 г., n = 20 чел)

В результате экспертной оценки открытых уроков по следующим критериям:

1. Целевой раздел – обоснованность и соответствие целей и задач теме урока и возможностям детей с ЗПР.

2. Общие сведения – готовность педагога к уроку, выдержанность структуры урока.

3. Методическая составляющая урока – соответствие видов, форм деятельности детей на уроке, с учетом особых образовательных потребностей; методы и приемы, которые педагог использует на уроке с детьми с ЗПР; характеристика дидактического материала – целесообразность, эффективность, адаптированность материала для детей с ЗПР.

4. Характеристика деятельности педагога и детей – умение общаться с детьми с ЗПР, предотвращать эмоциональные всплески детей с ЗПР.

5. Использование здоровьесберегающих технологий – соблюдение СанПиНа, двигательной активности детей с ЗПР, создание условий для психологического комфорта детей с ЗПР.

Выявилось, что хоть педагоги начальной школы и имеют опыт работы с детьми с ЗПР, все равно многие критерии в ходе урока упускали, выполняли не в полной мере.

На всех уроках прослеживалась одна и та же тенденция, педагоги не всегда адаптируют предлагаемые для выполнения ребенку с ЗПР задания, дают сложные многоступенчатые инструкции, не всегда умеют сконцентрировать внимание ребенка на задании, если тот отвлекся, не могут справиться с проявлениями негативизма у ребенка (приложение 3).

Оценка актуального уровня методической компетентности педагогов начальной школы показала, что педагоги испытывают трудности, при работе с детьми с ЗПР, но все же заинтересованы в том, чтобы качество образования обучающихся с ЗПР было на высоком уровне и готовы учиться чему-то новому.

По нашему мнению, для решения этих проблем необходимо реализовать программу методической поддержки для педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

### 3.2. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исходя из теоретических разработок и полученных данных в ходе констатирующего эксперимента данных, представляется целесообразным разработать программу методической поддержки для педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

#### Программа методической поддержки

Цель программы: методическая поддержка педагогов начальной школы, с целью совершенствования уровня педагогического мастерства учителей, работающих с детьми с ЗПР

#### Задачи:

- повышать уровень общей дидактической и методической подготовки педагогов начальной школы, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями;
- обмен актуальным педагогическим опытом в рамках предложенной методической работы;
- создавать условия для самообразования педагогов начальной школы.

#### Основные принципы методической работы педагогов начальной школы:

- творческая самореализация педагогов начальной школы;
- опора на потенциальные возможности педагогов начальной школы;
- приоритет интересов педагогов начальной школы;
- системность методической поддержки педагогов начальной школы.

Педагоги начальной школы в рамках реализации программы методической поддержки обязаны:

- принимать участие в обсуждении проблем образования, воспитания и коррекции недостатков личностного развития учащихся с ЗПР;
- выступать с докладами по проблемам воспитания и обучения школьников с ЗПР на заседаниях МО, семинарах, педсоветах;
- осуществлять диагностику и анализ качества знаний и уровня развития обучающихся с ЗПР;
- разрабатывать адаптированные программы по предметам для детей с ЗПР;
- разрабатывать индивидуальные планы работы с обучающимися, имеющими трудности в обучении.

Ожидаемые результаты работы:

- удовлетворённость педагогов начальной школы собственной педагогической деятельностью;
- высокий уровень самообучения педагогов по вопросам организации обучения детей с ЗПР;
- умение использовать достоинства индивидуального, дифференцированного обучения детей с ЗПР;
- грамотно организованный процесс обучения детей с ЗПР, с учетом их особых образовательных потребностей;
- овладение современными методами обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- положительная динамика качества обучения детей с ЗПР.

Форма проведения: очная, с применением дистанционных образовательных технологий.

Срок реализации программы: 1 год.

## Тематика заседаний МО

Тема заседания	Повестка заседания	Срок реализации	Ответственный
Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР (приложение 5)	1.Общая характеристика обучающихся с ЗПР. 2.Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР 3.Особенности ВПФ	Январь 2022	Руководитель МО Учитель–дефектолог Педагог–психолог
Особенности обучения и воспитания, обучающихся с задержкой психического развития в условиях реализации ФГОС. (приложение 6)	1.Оценка образовательных результатов обучающихся с ОВЗ. 2.Технологическая карта урока в условиях реализации адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательном классе.	Март 2022	Руководитель МО Учитель-дефектолог
Деятельность учителя по формированию метапредметных результатов и сферы жизненной компетенции при внедрении ФГОС НОО (приложение 7)	1. Требования к образовательному результату 2. Формы и методы работы	Май 2022	Руководитель МО Заместитель директора по УВР
Адаптация контрольных и диагностических работ (приложение 8)	1.Способы адаптации 2.Опорные инструменты	Август 2022	Руководитель МО Учитель-дефектолог Тьютор
Система оценивания образовательных достижений учащихся в рамках ФГОС (вариант 7.1). (приложение 9)	1. Новые стандарты 2. Организация и содержание оценочных процедур 3.Повышение объективности оценочных процедур	Сентябрь 2022	Руководитель МО Заместитель директора по УВР
Работа с родителями (приложение 10)	1.Коррекция понимания проблем его ребенка 2.Коррекция неконструктивных форм поведения	Ноябрь 2022	Руководитель МО Педагог-психолог Учитель-дефектолог
Повышение качества образования путем дифференцированного подхода к обучению (приложение 11)	1.Формы и приемы дифференцированного обучения. 2.Реализация дифференцированного	Декабрь 2022	Руководитель МО Учитель-дефектолог

	подхода как условия лично- ориентированного обучения		
--	--	--	--

Также при реализации программы методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, были проведены индивидуальные консультации для педагогов, у которых возникали вопросы по работе с детьми с особенностями.

Был проведен мониторинг доступных курсов повышения квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР, многие педагоги прошли рекомендованные курсы.

Также педагоги-наставники, которые имеют большой опыт работы с детьми с ЗПР, приглашали коллег на открытые занятия, с целью поделиться своим опытом, проводили тренинги для молодых педагогов.

Педагоги начальных классов МБОУ НШ №30 выступали на научных конференциях по вопросам инклюзивного образования и работе с детьми с ЗПР.

Выступали на городских методических объединениях города, где распространяли опыт работы школы для педагогов других школ.

Организация методической поддержки для педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР прошла успешно, как так в ходе реализации программы были осуществлены все запланированные мероприятия, педагоги начальной школы активно принимали участие, делились и получали новый опыт работы с детьми с ЗПР.

### 3.3. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТРОЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБЩАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Заключительным этапом является контрольное исследование.

Цель контрольного эксперимента – проверить эффективность проведенной работы во время формирующего эксперимента.

Основные задачи контрольного эксперимента – провести анкетирование педагогов по эффективности методической поддержки, провести анализ открытых уроков.

На этапе контроля были организованы те же самые методики, что и на констатирующем этапе. В эксперименте участвовало 20 учителей МБОУ НШ №30, г. Сургут.

Организовав контрольное изучение мы получили следующие результаты анкетирования (приложение 4): 65% опрошенных педагогов начальной школы отметили, что участие в работе методического объединения, является наиболее удобной формой методической работы для повышения педагогического мастерства Рисунок 7.

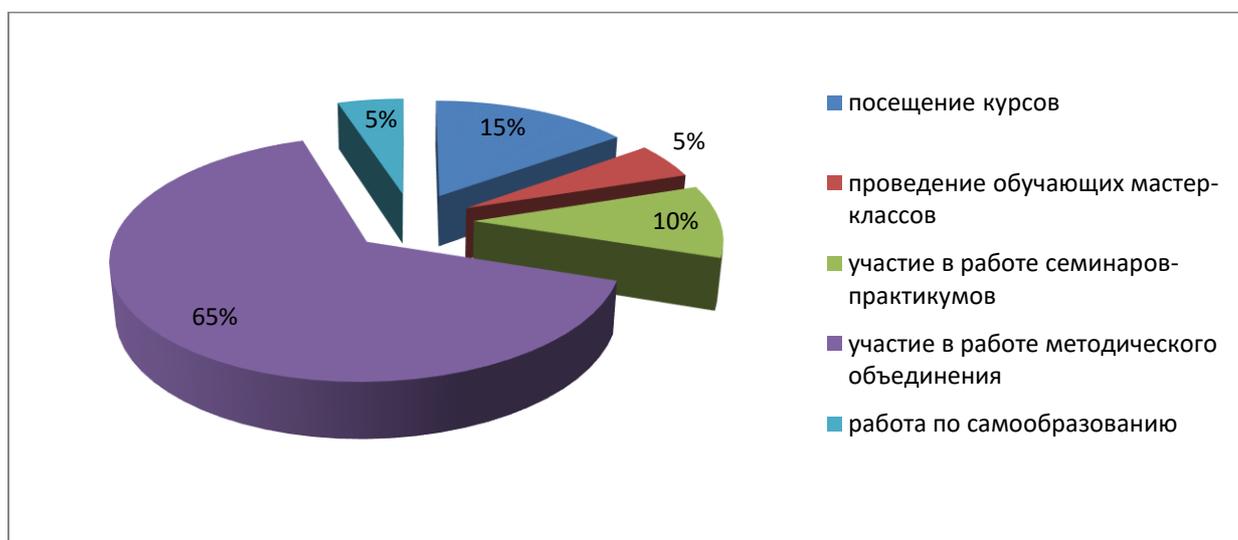


Рис.7 Наиболее удобные формы методической работы (контрольный этап, декабрь 2022 г., n = 20 чел)

Из представленных данных можно видеть, что 85% опрошенных педагогов начальной школы с удовольствием посещали методические мероприятия, 5% посещали мероприятия с чувством вынужденного присутствия, 10% опрошенных затруднились в выборе ответа Рисунок 8.

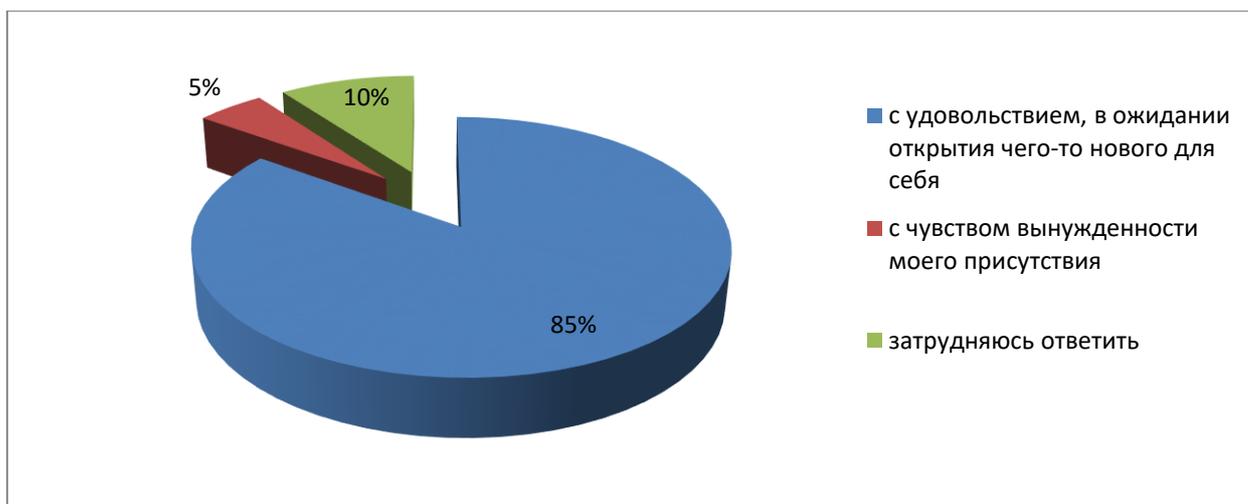


Рис.8 Посещение методических мероприятий (контрольный этап, декабрь 2022 г., n = 20 чел)

70% опрошенных педагогов ответили, что в достаточной мере обеспечены методическими материалами для работы после реализации программы методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, 20% педагогов затруднились в выборе ответа, 10% педагогов посчитали, что в недостаточной мере обеспечены методическими материалами для работы Рисунок 9.

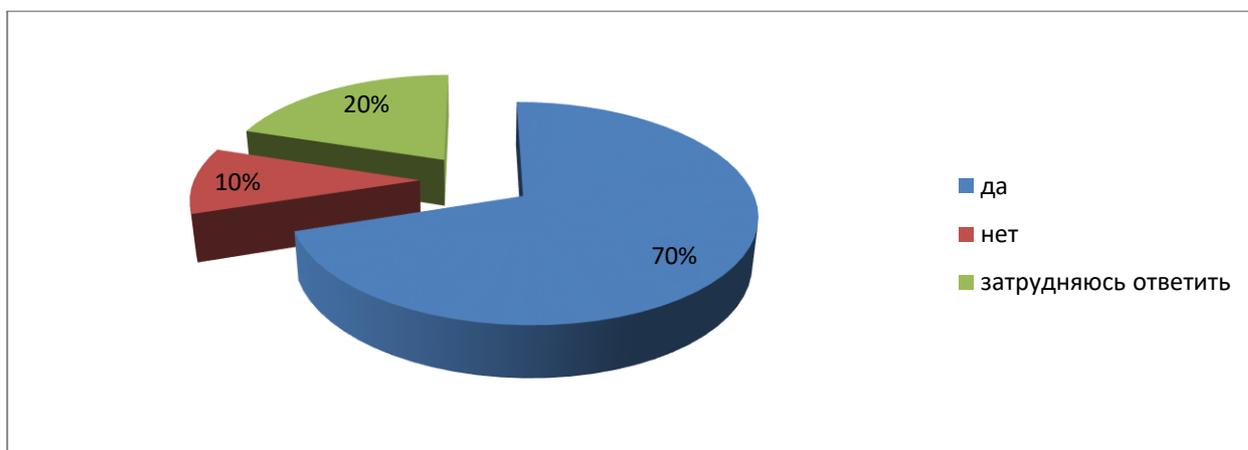


Рис.9 Уровень обеспеченности методическими материалами для работы с детьми с ЗПР (контрольный этап, декабрь 2022 г., n = 20 чел)

Контрольное исследование показало, что 90% опрошенных педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР полностью удовлетворили свои

профессиональные требования по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР, лишь 10% частично удовлетворили свои профессиональные потребности  
Рисунок 10.

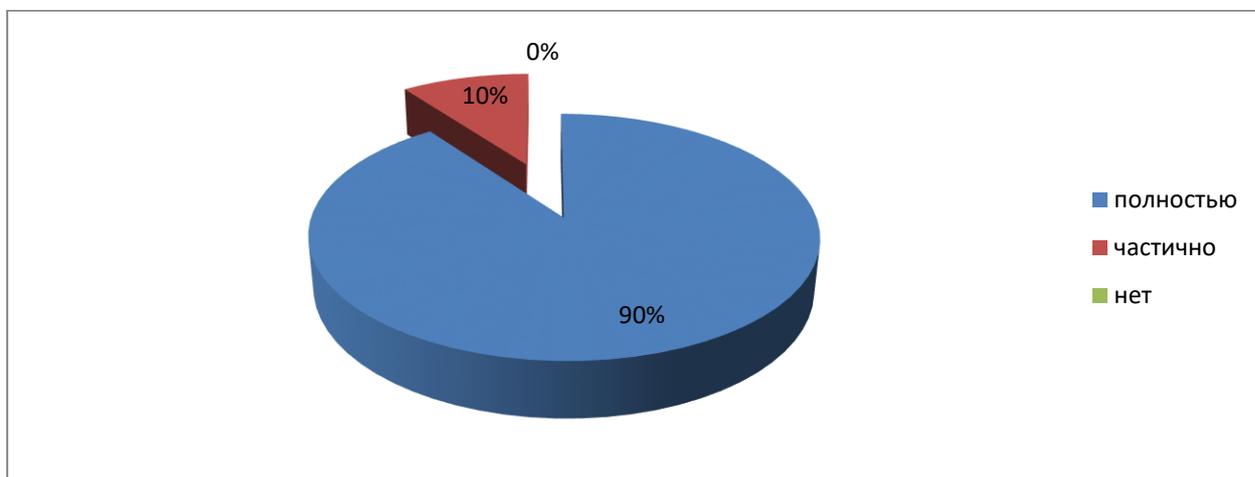


Рис.10 Удовлетворенность профессиональных требований (контрольный этап, декабрь 2022 г., n = 20 чел)

В завершающем вопросе анкетирования мы попросили оценить качество организованной работы по методической поддержке педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, результаты показали, что 60% опрошенных оценили работу на отлично, 40% опрошенных на хорошо  
Рисунок 11.

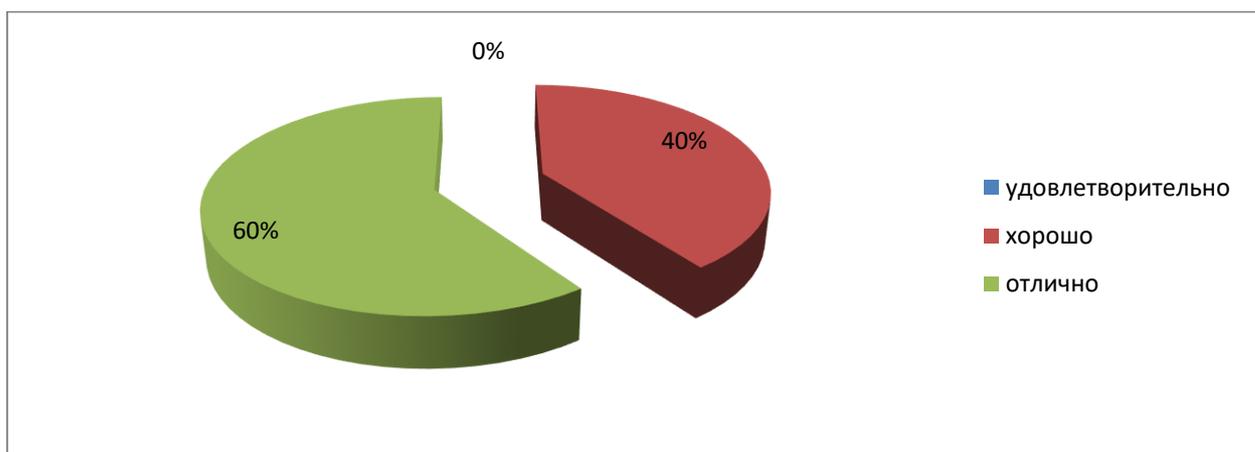


Рис.11. Оценка качества работы методического объединения (контрольный этап, декабрь 2022 г., n = 20 чел)

Проанализировав информацию, полученную в ходе анкетирования педагогов начальной школы можно сделать вывод, что реализованная программа методической поддержки педагогов начальной школы показала положительный результат, педагоги получили новые методические знания, актуализировали уже имеющиеся.

В рамках контрольного эксперимента экспертной группой были посещены и проанализированы открытые уроки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР. Многие педагоги учли рекомендации по адаптации предлагаемых заданий, упрощении инструкций, соблюдают все этапы урока, методы, и приемы работы на уроке соответствуют возрастным особенностям детей нормы и с ЗПР.

В ходе контрольного исследования было установлено, что систематическая методическая поддержка педагогов начальной школы улучшило качество обучения детей с ЗПР.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Реализация программы методической поддержки педагогов эффективна, необходима и многоаспектна, а многие функции поддержки делают процесс универсальным.

Констатирующий эксперимент показал, что не все педагоги знают и умеют, работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Реализованная программа методической поддержки педагогов начальной школы, во многом помогла педагогам восполнить пробелы знаний. Многие педагоги открыли для себя новые технологии по работе с детьми с ЗПР, начали применять известные формы и способы работы уже с учетом особых образовательных потребностей детей данной нозологии.

В ходе исследования было установлено, что систематическая методическая поддержка педагогов начальной школы улучшило качество обучения детей с ЗПР, педагоги стали лучше разбираться в особенностях детей данной категории, нашли подходы к обучению и воспитанию. Сами педагоги получили положительную мотивацию; повышение методического мастерства педагогов в процессе освоения ими новых технологий; созданию действующей информационно-методической базы по внедрению ФГОС и активное участие педагогов в творческих конкурсах, конкурсах профессионального мастерства.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В российской науке приведено теоретическое обоснование форм и способов методической поддержки всех педагогов по организации учебной и воспитательной работы, но с позиции оказания помощи педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеются единичные описания методической поддержки педагогов, с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

В этой связи, возникает необходимость в организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР. Специфика работы с данной группой школьников предполагает наличие у педагогов глубоких знаний не только особенностей детей с ЗПР (как нозологической группы), но и особых образовательных потребностях, и индивидуальных особенностей конкретных детей. Педагоги должны владеть умениями организовывать взаимодействие с этими обучающимися, оказывать им помощь в организации взаимодействия с другими детьми.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и реализовать модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР.

При анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявлено, что под методической поддержкой понимаются нормы педагогического взаимодействия, выражающиеся в применении диалоговых форм профессионального взаимодействия и коммуникации, учета ожиданий, интересов и устремлений как участников сообщества, так и ожидания общества, одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в сильных сторонах каждого члена сообщества, направленность на решение существующих проблем, готовность оказывать содействие в их решении, отказ от субъективных оценок и выводов, стремление на саморазвитие и самоконтроль как всего сообщества, так и каждого его участника.

Для организации эффективной методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, необходимо знать и учитывать особые образовательные потребности (актуальные и потенциальные энергетические, когнитивные, моторные возможности), которые проявляет ребенок в процессе обучения.

Основные задачи методической поддержки педагогов начальной школы: оказание методической помощи по внедрению в практику ФГОС с учетом особых образовательных потребностей детей с ЗПР; создание условий, для заинтересованности педагогов в повышении квалификации по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР; оказание методической помощи для применения способов самообучения педагогов начальной школы, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями; организация выявления и распространения педагогического опыта в образовательной организации по вопросам работы с детьми с ЗПР; создание мониторинга результативности коррекционного образовательного процесса; создание условий для удовлетворения информационных, методических и прочих потребностей педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР; оказание помощи педагогам во время аттестации; создание условий для пополнения и систематизации методического материала по работе с детьми с ЗПР; разработка рекомендаций для педагогов начальной школы, реализующих обучение детей по АООП; осуществление индивидуальной методической работы молодым специалистам.

Нами была разработана модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР. Модель организации методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР включает в себя: целевой блок, организационный, результативный. На каждом этапе реализации модели поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР, прописаны основные виды деятельности, формы и способы реализации модели поддержки педагогов начальной школы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ НШ №30, г.Сургут. Эксперимент состоял из 3 этапов: констатирующий этап, целями которого было выявление актуального уровня методической компетентности педагогов начальной школы и изучение уровня готовности педагогов к работе с детьми с ЗПР; формирующий этап, на котором участники эксперимента прошли программу методической поддержки; контрольный этап, на котором была проведена диагностика уровня сформированности методической компетентности педагогов начальной школы и оценка эффективности реализованной программы методической поддержки педагогов начальной школы, работающих с детьми с ЗПР. Выявлено, что 90% педагогов, которые участвовали в эксперименте, удовлетворены работой по методической поддержке педагогов начальной школы.

Результаты исследования свидетельствуют о подтверждении выдвинутой гипотезу, решении задач и достижении цели исследования.

Рассмотренные формы и способы организации методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР, могут быть использованы в практике реализации методической поддержки педагогов образовательных учреждений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании в Российской Федерации – Закон Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: от 29 декабря 2012 г.: // Консультант Плюс: справочно-правовая система. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 05.09.2022).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): от 19 декабря 2014 г. № 1599 // Консультант Плюс: справочно-правовая система. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175316/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/) (дата обращения 23.06.2022)
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: от 19.12.2014 г. № 1598 // Консультант Плюс: справочно-правовая система. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (дата обращения 23.06.2022)
4. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 № 46–ФЗ (ст. 24) // Консультант Плюс: справочно-правовая система. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_129200/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200/) (дата обращения 10.11.2022)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ// Консультант Плюс: справочно-правовая система. Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 15.10.2022)

6. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Власова Т.А., Лебединская К.С.// Журнал дефектология. 1975. № 6. С.8–16.
7. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование. 2011. №1. С. 20.
8. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.
9. Анохин П.К. Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. 1964. №35. С. 339—341.
10. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. Москва: «Ось –89», 1997, 103 с.
11. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международная педагогическая академия. – 1994. – 216 с.
12. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
13. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
14. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев Н.Д. Шматко // Дефектология. 2008. №1. С. 71–78.
15. Байбородова Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. Ярославль: Ярославский гос. пед. институт им. К. Д. Ушинского. 1991. 111 с.
16. Байкалова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях ФГОС НОО для детей с ОВЗ. Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества // Материалы

Межрегиональной научной конференции / Под ред. Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. С. 36–46

17. Белозеров О.И. Специфика реформирования системы образования // Вопросы образования. 2017. № 10 (11). С. 200–202

18. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. Москва: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. 112 с.

19. Блауберг И.В., Садовский В.Н. К проблеме взаимоотношения системного подхода и системного анализа // Филос. аспекты системных исследований: тр. филос. (методологич.) семинара / под общ. ред. В. А. Леках. Москва: Наука, 1980. С. 307–329.

20. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 221–225.

21. Власова Г.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития. Москва: Просвещение, 1984. 256 с.

22. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение, 1973. 173 с.

23. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Союз, 2009. 203 с.

24. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. 1996. №6. С. 10-37.

25. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 83–92.

26. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. 2010. №5. С. 14–20.

27. Духанина Л.Н. Дети с ограниченными возможностями здоровья: проблемы в обучении и условия получения качественного // Вестник Костромского государственного университета. 2020. №3. С. 154–163.

28. Единая концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушина [и др.] // Дефектология. 2010. № 1. С.44–50.

29. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2008. № 1. С. 4-12

30. Иванова Н.В. Некоторые аспекты организации сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях перехода к инклюзивному образованию // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2015. №2 (11). С. 7–12.

31. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы: (системно-ориентационный подход): автореферат дис. доктора педагогических наук : 13.00.01 / Гос. пед. ун-т. - 1995. - 34 с.

32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 121с.

33. Лизинский В. М. Социальные практики и место семьи и педагога / В. М. Лизинский // Социальная педагогика. 2019. № 4. С. 27–31.

34. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. 2020. №3. С. 36–50.

35. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурноисторическая психология. 2006. № 3. С. 3–7.

36. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.

37. Макарова Т.Н., Макаров В.А. Организация деятельности методического объединения в школе. Центр «Пед. поиск». Москва: Пед. поиск, 2010. 160 с.

38. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб.пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1. Москва: Просвещение, 2013. 320 с.
39. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С. Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Просвещение, 2014. 97 с.
40. Мёдова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие ТОУНБ им. А. С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению. Томск: МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики», 2012. 24 с.
41. Мищук Е.Н. Интеграция детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 107–109.
42. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / Новые ценности образования. 1995. № 3. С. 54- 57.
43. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. Москва: Сентябрь, 1999. 176 с.
44. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов / Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. // Вестник Университета Российской Академии Образования. 2011. №1. С. 144–148.
45. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва: ИТИ Технологии. 2006. 944 с.
46. Особенности организации (интегрированного) инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательных организациях / Р.З. Симонян, И.В. Зеленова // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12–5. С. 623–625
47. Палиева Н.А. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования:

методические материалы. Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. 152 с.

48. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1992. № 3. С. 25–31

49. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в рамках образовательного процесса / И.М.Гарькин, О.Н.Назарова // Образование и наука в современном мире. Инновации. 2018. №3 (16). С. 23–30.

50. Рогожкин В.Т. Принципы и содержание методической работы в школе: Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики: дис. канд. пед. наук. Москва, 1960. 19 с.

51. Староверова М.С., Ковалев Е.В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010. 272с.

52. Субетто А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке. Санкт-Петербург: Астерион, 2015. 190 с.

53. Сунцова А.С. Адаптивные технологии в инклюзивной школе // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / под общ. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. Орехово–Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 686–693

54. Сунцова А.С. О методологических подходах к исследованию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2015. №1. С. 26–32.

55. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. II. Москва: Медицина, 1959. 406 с.

56. Тестов В.А. Общие вопросы образования // Образование и наука. 2017. №8. С. 6–17.

57. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента. Москва: Новая школа, 1997. 288 с.

58. Уёмов, А.И. Системный подход и общая теория систем. Москва: Мысль, 1978. 272 с.

59. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №8(52). С. 226–242

60. Шепунова Э.А. Управление развитием инклюзивного образования в общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2019. № 25 (263). С. 441–443.

61. Шкатова Е.А. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический институт, 2003. 183 с.

62. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. Москва: Наука, 1981. 384 с.

63. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: УРСС, 1997. 444 с.

64. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.

65. Ayan, S., Ergin, M., & Alıncak, F. The evaluation of the participation of game and physical education lesson of the mild severe degree mental retardation and autistic students. // J–I. European Journal of Special Education Research,. 2(2), 2017 pp.35– 49

66. Dammann M. Neu im Lehrerberuf. – Bergmann – Helbig, 2010. – p.128

67. Finke, E. H., McNaughton, D. B., Drager, K. D. “All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. // *J–I Augmentative and Alternative Communication*, 25, 2019, pp.110–122.

68. Lewis G. *The Mentoring Manager: Strategies for Fostering Talent and Spreading Knowledge*. – Prentice Hall; 2nd edition, 2000. – p.192.

69. Sarı, H., & Bozgeyikli, H..An analysis of prospective teachers’ attitudes towards special education: a comparative study. // *J–I Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, 9:(2), 2018, pp.183–203.

70. Yılmaz, E., & Batu, E. S. Opinions of Primary School Teachers from Different Branches on Individualized Education Program, Legal Regulations and Inclusive Practices. // *J–I Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17: (03), 2016, pp. 247–268.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

**Анкета диагностики готовности учителей к работе в условиях инклюзии.**

**Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы, выбрав один или несколько вариантов:**

1. *Имеете ли Вы опыт работы с детьми с задержкой психического развития (далее ЗПР)?*
  - А) да
  - Б) нет
2. *Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с ЗПР?*
  - А) в обычной школе
  - Б) в специальной школе
  - В) в специальном классе обычной школы
  - Г) на дому, индивидуально
  - Д) затрудняюсь ответить
3. *Что плохого, по Вашему мнению, в том, что ребёнок с ЗПР учится в нашей школе?*
  - А) ничего плохого не случится
  - Б) это создаст сложности для процесса обучения других детей
  - В) это создаст психологические сложности в общении для других детей
4. *Что хорошего, по Вашему мнению, в том, что ребёнок с ЗПР учится в нашей школе?*
  - А) он будет учиться рядом с домом
  - Б) он будет учиться со здоровыми детьми
  - В) он и его одноклассники станут добрее
  - Г) его одноклассники научатся общаться с людьми не такими, как все
  - Д) не вижу в этом ничего хорошего
5. *Имеете ли вы специальную подготовку в области инклюзивного образования?*
  - А) имею специальное образование
  - Б) не имею специального образования
  - В) прошел профессиональную переподготовку по данному направлению деятельности
  - Г) проходил курсы повышения квалификации по данному направлению деятельности
  - Д) не проходил курсы повышения квалификации по данному направлению деятельности
6. *Считаете ли Вы, что имеете большой педагогический опыт, знаете технологии и методы, формы обучения детей с ЗПР?*
  - А) Хорошо знаю технологии, формы и методы, обучения детей с ЗПР
  - Б) Недостаточно хорошо знаю технологии, формы и методы, обучения детей с ЗПР
7. *Считаете ли Вы, что для обучения детей с ЗПР необходимо получать новые профессиональные знания по этому направлению?*
  - А) Да, это необходимо, так как для обучения детей с ЗПР недостаточно моего педагогического опыта
  - Б) В этом нет необходимости, для обучения детей с ЗПР достаточно моего педагогического опыта
8. *Испытываете ли Вы трудности в эмоциональном восприятии детей с ЗПР?*
  - А) да, мне сложно общаться с такими учениками
  - Б) нет, у меня не возникает трудностей в общении с учениками с ЗПР.
9. *Испытываете ли Вы трудности в выстраивании взаимоотношений с родителями обучающихся с ЗПР?*
  - А) да, мне сложно общаться с родителями обучающихся с ЗПР
  - Б) нет, у меня не возникает трудностей в общении с родителями учеников с ЗПР.
10. *Готовы ли Вы поделиться своим накопленным опытом в сфере работы с учениками с ЗПР с менее опытными коллегами?*
  - А) да, я охотно поделюсь своими наработками
  - Б) нет, думаю, что каждый должен нарабатывать свой опыт

## Карта оценки урока

Дата: \_\_\_\_\_

ФИО педагога: \_\_\_\_\_

Класс: \_\_\_\_\_

Тема: \_\_\_\_\_

Разделы и показатели для анализа урока		Оценка показателя
		Балл
<b>Раздел 1. Цели и задачи</b>		
1.1	Характеристика задач: обоснованность и соответствие целей и задач теме урока, возможностям детей	
<b>Раздел 2. Общие сведения</b>		
2.1	Организационная сторона: готовность педагога к уроку — рациональная организация оборудования; создание условий детям для самостоятельной подготовки рабочего места	
2.2	Соответствие календарно-тематическому планированию, расписанию уроков	
2.3	Структура урока: – чёткость организационного момента, т.е. создание у детей эмоциональной потребности заниматься; – наличие ясного целеполагания; – связь программного материала с жизненным опытом детей; – соответствие содержания теме, целям и задачам, возможностям обучающихся; – логическая последовательность, взаимосвязь и взаимообусловленность этапов; – итог.	
<b>Раздел 3. Методическая составляющая</b>		
3.1	Виды, формы деятельности детей на занятии: – соответствие (адаптация) видов деятельности обучающихся на уроке специфике их развития; – использование различных форм организации детей и их разнообразие (работа малыми подгруппами, в паре, индивидуальная и коллективная)	
3.2	Методы и приёмы, используемые на уроке: разнообразие, обоснованность, целесообразность и соответствие методов и приёмов, применяемых педагогом, возможностям обучающихся.	
3.3	Характеристика дидактического материала, используемого педагогом и детьми: целесообразность дидактического материала; соответствие педагогическим, гигиеническим и эстетическим требованиям; эффективность и целесообразность использования технических средств обучения.	
<b>Раздел 4. Характеристика деятельности педагога и детей</b>		
4.1	Владение коммуникативными умениями: умение управлять коллективом обучающихся, разрешать различные нестандартные ситуации, не ущемляя интересы ребенка, обеспечивая воспитательную эффективность; умение предотвращать эмоциональные перегрузки у детей; стиль и тон в ходе занятия (живой, бодрый, решительный или вялый, медленный, безразличный)	

4.2	Способность педагога к продуктивному взаимодействию с детьми в ходе занятия: владение педагогом методами и приёмами обучения детей целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности на основе использования различных форм индивидуализации, дифференциации учебного процесса; умение педагога анализировать результаты детской деятельности с учетом их возможности, а также в соответствии с техникой эффективной похвалы; виды помощи, их эффективность и соответствие способам усвоения знаний, умений детьми с целью формирования активной деятельности, самостоятельного мышления, познавательных процессов; реакция педагога на затруднения ребенка в решении познавательных задач; степень успешности деятельности ребенка в процессе занятия.	
4.3	Результативность деятельности детей в процессе занятия: интерес к занятию, его устойчивость, активность; сосредоточенность и устойчивость внимания детей, и его сохранность и в течение занятия; степень успешности деятельности детей в процессе занятия.	
<b>Раздел 5. Использование здоровьесберегающих технологий</b>		
5.1	Санитарно-гигиенические условия: соблюдение санитарно-гигиенических норм; двигательная активность детей; посадка детей и её соответствие их психофизическим особенностям.	
5.2	Охранительный режим: соблюдение зрительного режима; соблюдение голосового режима (занятие проводится голосом разговорной громкости, не допускается форсирования голоса, крика); педагог следит за голосовым режимом детей; создание условий для психологического комфорта детей.	
<b>Общие выводы и предложения</b>		
Итого баллов:		
Уровень (высокий, средний, низкий):		
Качественная характеристика:		
Рекомендации:		

**Оценка результатов:**

2 балла – показатель полностью соответствует критериям	Высокий уровень – 17–24 б.
1 балл – показатель соответствует критериям частично	Средний уровень – 9–16 б.
0 баллов – показатель не соответствует критериям	Низкий уровень – 1–8 б.



	решительный или вялый, медленный, безразличный)	
4.2	Способность педагога к продуктивному взаимодействию с детьми в ходе занятия: владение педагогом методами и приёмами обучения детей целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности на основе использования различных форм индивидуализации, дифференциации учебного процесса; умение педагога анализировать результаты детской деятельности с учетом их возможности, а также в соответствии с техникой эффективной похвалы; виды помощи, их эффективность и соответствие способам усвоения знаний, умений детьми с целью формирования активной деятельности, самостоятельного мышления, познавательных процессов; реакция педагога на затруднения ребенка в решении познавательных задач; степень успешности деятельности ребенка в процессе занятия.	1
4.3	Результативность деятельности детей в процессе занятия: интерес к занятию, его устойчивость, активность; сосредоточенность и устойчивость внимания детей и его сохранность и в течение занятия; степень успешности деятельности детей в процессе занятия.	1
<b>Раздел 5. Использование здоровьесберегающих технологий</b>		
5.1	Санитарно-гигиенические условия: соблюдение санитарно-гигиенических норм; двигательная активность детей; посадка детей и её соответствие их психофизическим особенностям.	1
5.2	Охранительный режим: соблюдение зрительного режима; соблюдение голосового режима (занятие проводится голосом разговорной громкости, не допускается форсирования голоса, крика); педагог следит за голосовым режимом детей; создание условий для психологического комфорта детей.	2
<b>Общие выводы и предложения</b>		
Итого баллов: 16 баллов		
Уровень (высокий, средний, низкий): средний		
Качественная характеристика: поставленные задачи не соответствовали цели и теме урока, организационный момент в начале урока не продуман, по большей части не адаптированы задания, инструкции, предлагаемые ребенку с ЗПР, интерес детей рассеялся на середине урока, педагог не вовлек ребенка обратно в учебную деятельность.		
Рекомендации: изучение особенностей психики ребенка с ЗПР, адаптировать предлагаемые задания, упрощение инструкций.		

**Анкета эффективности методической поддержки педагогов, работающих с детьми с ЗПР.**

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы, выбрав один или несколько вариантов:

1. *Какие формы методической работы, на Ваш взгляд, способствуют повышению вашего педагогического мастерства?*

- А) посещение курсов
- Б) проведение обучающих мастер-классов
- В) участие в работе семинаров-практикумов
- Г) участие в работе методического объединения
- Д) работа по самообразованию

2. *В основном я посещаю методические мероприятия:*

- А) с удовольствием, в ожидании открытия чего-то нового для себя
- Б) с чувством вынужденности моего присутствия
- В) затрудняюсь ответить

3. *Обеспечены ли вы методическими материалами для работы?*

- А) да
- Б) нет
- В) затрудняюсь ответить

4. *Считаете ли Вы, что спланированная методическая работа соответствует вашим профессиональным потребностям?*

- А) полностью
- Б) частично
- В) нет

5. *Как вы оцениваете качество методической работы в учреждении?*

- А) удовлетворительно
- Б) хорошо
- В) отлично

### Протокол заседания методического объединения

**Тема:** Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

**Повестка дня:**

- 1.Общая характеристика обучающихся с ЗПР.
- 2.Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР
- 3.Особенности ВПФ

**Дата проведения:** январь 2022

**Ответственные:** руководитель МО, учитель–дефектолог, педагог–психолог

#### Ход заседания:

##### Первый вопрос

У детей с ЗПР нет выраженных нарушений анализаторов и они не являются умственно отсталыми. В качестве причин ЗПР выделяется психический и психофизический инфантилизм и длительная церебрастения (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская). Для детей характерно раннее органическое поражение ЦНС, которое приводит к недоразвитию сложных форм психической деятельности. Эти дети оказываются не готовы к обучению в школе, потому что в семилетнем возрасте эти дети не достигают необходимого для начала обучения уровня развития внимания, восприятия, памяти, мыслительной деятельности. Учителем это воспринимается, как неспособность ребёнка выполнять многообразные требования, которые ему предъявляет школа. Учителя отмечают, что их успеваемость связана с неустойчивостью внимания, с быстро наступающей утомляемостью, с плохой памятью и отсутствием познавательных интересов.

Недостаточная сформированность основных свойств произвольного внимания подтверждается экспериментальными данными.

Исследователи отмечают у этих детей сужение объёма внимания, неспособность воспринимать в определённый отрезок времени необходимое количество информации, в связи с чем, их деятельность осуществляется в более медленном, чем у нормально развивающихся детей, темпе и продуктивность выполнения заданий значительно ниже.

Дети с ЗПР, несмотря на отсутствие дефектов зрения или слуха, испытывают трудности в процессе восприятия. В воспринимаемом объекте они выделяют гораздо меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Многие дети с трудом узнают предметы, данные в непривычном ракурсе, в контурном или схематическом изображении, особенно если они перечёркнуты или перекрывают друг друга.

Память этих детей характеризуется особенностями, которые находятся в определённой зависимости от нарушений их внимания и восприятия, повышенной утомляемости и пониженной познавательной активности.

Продуктивность произвольного запоминания первоклассников учащихся с ЗПР значительно ниже, чем у нормально развивающихся дошкольников, которые моложе их на два-три года. Основная причина – пониженная познавательная активность детей. Эти дети не предпринимают специальных усилий для припоминания материала.

Особенно явно отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников заметно при анализе их мыслительных процессов.

Это отчётливо проявляется в трудностях, которые они испытывают при овладении навыками письма и чтения, усвоении грамматических правил, способов решения математических задач.

Особенности развития наглядно-действенного мышления проявляются при выполнении задания на составление целого из частей. Например, ребёнку дано задание сложить разрезанную на 4 части по прямым линиям картинку с изображением петуха или разрезанную на 4 части по прямым линиям картинку с изображением петуха или разрезанную на 5 частей картинку, на которой нарисованы мальчик и девочка, стоящие рядом.

Большинство детей с ЗПР сразу же приступают к практическому выполнению задания, они берут со стола две детали, пытаются их приставить одну к другой в воздухе. Вновь кладут детали на стол, передвигают их, повторяя одни и те же способы решения, хотя они и не приводят к положительному результату. Дети долго не могут найти место одной, а то и двум частям. В этом случае хвост петуха дети ставят рядом с головой, соединяют голову и ноги мальчика и девочки, не обращая внимания на отсутствие туловища, приставляют ноги мальчика к девочке и наоборот. Они считают задание выполненным, хотя целой картинке у них не получилось, не замечая недостающих частей или несовпадения отдельных частей.

В отдельных случаях дети долго не приступают к выполнению задания, но это не связано с обдумыванием хода практических действий или рассматриванием деталей и планированием предстоящей деятельности, что характерно для нормально развивающихся детей. У детей с ЗПР так проявляются неуверенность в своих силах, неумение актуализировать свои возможности для успешного выполнения задания.

При наличии помощи со стороны взрослого, иногда только при виде одобряющих или побуждающих к деятельности замечаний, дети с ЗПР полностью справляются с заданием.

Следует отметить, что дети с ЗПР, хотя и нуждаются в помощи взрослого, в большинстве случаев с заданием справляются самостоятельно, что не по силам умственно-отсталым детям.

### **Второй вопрос**

Особые образовательные потребности различаются у обучающихся с ОВЗ разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим современные научные представления об особенностях психофизического развития разных групп обучающихся позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические. К общим потребностям относятся:

- получение специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;

- получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ;

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе индивидуальной работы;

- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации.

Для обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП НОО (вариант 7.1), характерны следующие специфические образовательные потребности:

- адаптация основной общеобразовательной программы начального общего образования с учетом необходимости коррекции психофизического развития;

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

- комплексное сопровождение, гарантирующее получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР с учетом темпа учебной работы («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослому, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

- учет актуальных и потенциальных познавательных возможностей, обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ЗПР;

- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации;

- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики психофизического развития;

- обеспечение непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности обучающегося с ЗПР, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

- постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

- постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

- специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

- постоянная актуализация знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;

- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;

- развитие и отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), формирование навыков социально одобряемого поведения;

- специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование способности к самостоятельной организации собственной деятельности и осознанию возникающих трудностей, формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого;

- обеспечение взаимодействия семьи и образовательной организации (сотрудничество с родителями, активизация ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

### **Третий вопрос**

Особенности зрительного восприятия при ЗПР указываются на низкую активность восприятия в целом и замедленность перцептивных зрительных операций, бедность ассоциативных процессов (Усанова, 2006). Восприятие детей с ЗПР отличается также недостаточностью произвольного выделения деталей, неполноценной дифференциацией информационной структуры воспринятого, низкой произвольной регуляцией способа восприятия. Оказание помощи в виде дополнительных комментариев в процессе восприятия облегчает детям объединение отдельных элементов воспринимаемого материала в интегральный образ (Никишина, 2004).

#### **Внимание**

Отмечается неустойчивость и неравномерность внимания, низкая степень концентрации на воспринимаемом материале, повышенная отвлекаемость, слабость распределения и переключаемости внимания. Между тем, внимание является необходимым условием успешности деятельности. Оно обеспечивает направленность на основное действие, сосредоточенность на нем и контроль над его протеканием (П.Я. Гальперин, 1977).

Исследование Л.П.Чупрова (1987), посвященное изучению у детей с ЗПР особенностей произвольного внимания во взаимосвязи с особенностями познавательных процессов, обнаружило неоднородность обследованной группы детей. Автором выделены две подгруппы детей с ЗПР, отличающиеся по ведущему фактору в структуре дефекта. При этом для детей одной подгруппы характерна недостаточность внимания, сочетающаяся с относительно высоким уровнем развития познавательной деятельности (а также мышления и памяти). У детей другой выделенной подгруппы на первый план выступало недоразвитие познавательных процессов, сочетающееся с медленным темпом деятельности. Л.Ф. Чупров отметил возможность дифференциации детей в зависимости от структуры дефекта внутри второй подгруппы, что было бы целесообразным и полезным для уточнения содержания и направленности коррекционного обучения (Чупров, 2009).

#### Память

Основные составляющие памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение отличаются недостаточной продуктивностью. Для процессов запоминания характерны низкая активность, недостаточная целенаправленность, замедленная скорость, сниженный объем, точность и прочность запоминаемого и слабая помехоустойчивость. При возрастании сложности заданий (наличии конкурирующих групп элементов в запоминаемом материале) продуктивность запоминания снижается. Процесс воспроизведения характеризуется неточностью, неполным объемом и нарушением порядка воспринятого материала, воспроизведением несущественных деталей, затруднениями при воспроизведении логических выводов и обобщений. Ограниченность речевой памяти вызывает выраженные затруднения детей с ЗПР при воспроизведении больших по объему текстовых сообщений. Эти же недостатки присущи кратковременной памяти детей с ЗПР, и, что особенно важно, оперативной памяти, входящей в процесс любой деятельности, включенной в мыслительные процессы, связанные с различными преобразованиями воспринятого материала. Кроме того, у детей с ЗПР наблюдается снижение объема кратковременной памяти при переходе от непосредственного запоминания к оперативному. Структура недостаточности памяти не является одинаковой у детей с данной аномалией развития. Коррекционное обучение, направленное на оптимизацию мнестических процессов, позволяет заметно повысить их эффективность у данной категории детей (Лубовский, 1979).

#### Мышление

Словесно-логическое мышление имеет широкие проявления при ЗПР. Наиболее ярко мыслительную деятельность детей с ЗПР характеризуют: инертность, низкая продуктивность и самостоятельность, неустойчивость. Дети этой категории затрудняются в установлении точно дифференцированных связей и отношений, выделении существенных признаков и свойств, их мышление тесно связано с конкретной ситуацией, отвлечься от которой они во многих случаях не могут. У них наблюдается недостаточность аналитико-синтетических операций (особенно умственного анализа), затруднения в установлении тождества при необходимости учитывать несколько параметров, затруднения в процессе переноса, усвоенного при выполнении аналогичных действий. Дети плохо справляются с заданиями проблемного характера: делают многочисленные попытки решений, перебирают операционные пробы без проверки и доведения до конца первых (Усанова, 2006).

Продуктивное (творческое) мышление в дошкольном возрасте не сформировано, начальная стадия его формирования приходится на младший школьный возраст, при этом компоненты такого мышления развиваются неравномерно. В целом по уровню сформированности мышления дети с ЗПР одного возраста также неоднородны. Меньшая часть из них, по результатам исследования мыслительной деятельности, близка к детям с нормальным развитием. У большинства наблюдаются в разной степени особенности мышления, приведенные выше (Лубовский, 1979).

#### Речь и общение

Познавательная деятельность детей с ЗПР, в том числе и речевой, относятся: низкий уровень мотивации, недостаточность организованности и целенаправленности, выраженная

истощаемость, импульсивность и большое количество ошибок. Познавательная деятельность детей с ЗПР может сопровождаться нарушением последовательности действий, затруднениями в переключении с одного приема работы на другой, недоразвитием самоконтроля и словесной регуляции действий. В исследованиях отмечается зависимость критериев сформированности компонентов мыслительной деятельности от неполноценности мозговой организации характера ориентировочной деятельности. Трудности оречевления деятельности приводят к тому, что недоразвиваются такие речевые функции, как планирующая, фиксирующая и обобщающая.

#### Эмоции и чувства. Личность

Неполноценность саморегуляции в деятельности тесно связана и с личностными особенностями детей с ЗПР. Их характеризует неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, низкий уровень притязаний и мотивации (Усанова, 2006). Задержка психического развития определяется в результате комплексного обследования психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). Для постановки диагноза решающее слово остается за врачом-психиатром.

### Протокол заседания методического объединения

**Тема:** Особенности обучения и воспитания, обучающихся с задержкой психического развития в условиях реализации ФГОС.

**Повестка дня:**

1. Оценка образовательных результатов обучающихся с ОВЗ.
2. Технологическая карта урока в условиях реализации адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательном классе.

**Дата проведения:** март 2022

**Ответственные:** руководитель МО, учитель–дефектолог,

#### Ход заседания:

##### Первый вопрос

Система оценки достижения обучающимися с ЗПР планируемых результатов освоения АООП НОО предполагает комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трех групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР АООП НОО (кроме программы коррекционной работы) осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Оценивать достижения обучающимся с ЗПР планируемых результатов необходимо при завершении каждого уровня образования, поскольку у обучающегося с ЗПР может быть индивидуальный темп освоения содержания образования и стандартизация планируемых результатов образования в более короткие промежутки времени объективно невозможна.

Обучающиеся с ЗПР имеют право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации освоения АООП НОО в иных формах.

Специальные условия проведения текущей, промежуточной и итоговой (по итогам освоения АООП НОО) аттестации обучающихся с ЗПР включают:

- особую форму организации аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР;

- привычную обстановку в классе (присутствие своего учителя, наличие привычных для обучающихся мнестических опор: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий);

- присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности;

- адаптирование инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР:

- 1) упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;

- 2) упрощение многозвеньевой инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания;

- 3) в дополнение к письменной инструкции к заданию, при необходимости, она дополнительно прочитывается педагогом вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами;

- 4) при необходимости адаптирование текста задания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (более крупный шифр, четкое ограничение одного задания от другого; упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению и др.);

- при необходимости предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнение работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию);

- увеличение времени на выполнение заданий;
- возможность организации короткого перерыва (10-15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения;
- недопустимыми являются негативные реакции со стороны педагога, создание ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию ребенка.

**Протокол заседания методического объединения**

**Тема:** Деятельность учителя по формированию метапредметных результатов и сферы жизненной компетенции при внедрении ФГОС НОО

**Повестка дня:**

1. Требования к образовательному результату
2. Формы и методы работы

**Дата проведения:** май 2022

**Ответственные:** руководитель МО, заместитель директора по УВР

**Ход заседания:**

1. Коммуникативный метод обучения. Образовательная цель занятия: усвоение готовых знаний. Деятельность: а) изложение учителем нового материала, в том числе проблемное изложение, и восприятие его учащимися; б) беседа по содержанию нового учебного материала, в том числе эвристическая или проблемно-поисковая; в) работа с текстом учебника, в том числе самостоятельное изучение учащимися текста; г) оценка работы.

2. Познавательный метод обучения. Образовательная цель: восприятие, осмысление и запоминание учащимися нового материала. Деятельность учащихся: наблюдение, моделирование, изучение иллюстраций, восприятие, анализ и обобщение демонстрируемых материалов.

3. Преобразовательный метод обучения. Дидактическая цель: усвоение учащимися и творческое применение умений и навыков. Деятельность учителя и учащихся: выполнение упражнений, проблемных заданий, познавательных задач, практическая и производственная деятельность.

4. Систематизирующий метод обучения. Дидактическая цель: обобщение и систематизация знаний, умений и навыков. Деятельность:

а) обобщающее изложение учителем знаний по нескольким связанным между собой разделам программы, б) обобщающая беседа; составление систематизированных таблиц и т.д.

5. Контрольный метод обучения. Дидактическая цель: выявление качества усвоения знаний, умений и навыков и их коррекция. Деятельность: выполнение учащимися по заданию учителя контрольных письменных работ, контрольный устный опрос учащихся, выполнение практических заданий

### **Протокол заседания методического объединения**

**Тема:** Адаптация контрольных и диагностических работ

**Повестка дня:**

1.Способы адаптации

2.Опорные инструменты

**Дата проведения:** август 2022

**Ответственные:** руководитель МО, учитель–дефектолог, тьютор

#### **Ход заседания:**

Выделяется несколько ключевых принципов использования адаптированных учебных заданий:

1. Адаптация заданий применяется только по мере необходимости. В зависимости от особенностей обучающегося адаптация, может быть, как минимальной, так и значительной. Первый уровень – это минимальная адаптация, последующие уровни (второй и/или третий) – адаптация более значительная.

2. Адаптация задания распространяется преимущественно на их объем.

3. Степень адаптации заданий должна постепенно ослабляться.

4. Адаптация задания должна проводиться систематически пока у ребенка полностью не сформируется навык.

Например, для адаптации задания можно предложить алгоритм его выполнения. Опорный материал необходимо предоставлять, пока данный навык полностью не сформируется у ребенка и его использование больше не потребуется.

При этом основной вид деятельности учащихся при использовании учителем обычных и адаптированных заданий принципиально не отличается.

Способы адаптации учебного материала по учебным предметам

- упрощение, дозирование и алгоритмизация инструкции к заданию;
- индивидуализацию стимульных материалов; У обучающихся есть интересы, которые эффективно использовать при подготовке адаптированных заданий. Например, ученик может решать задачу не на счетных палочках, а на игрушечных машинках из мультфильма «Тачки»; читать предложение не про маму, которая «мыла раму», а про одного из героев любимого мультфильма.

- дополнительную визуализацию (Этот прием позволяет лучше понять содержание задания. При возникновении у детей трудностей понимания условий математических задач необходимо использовать не только краткую запись и схему, но и наглядную реалистичную иллюстрацию или инсценировку условия задачи с помощью реальных предметов. При знакомств с твердыми и мягкими звуками на уроках чтения можно представить их в виде твердого камешка (или синего кубика) и мягкой травки (или зеленого помпона);

- минимизацию двойных требований (В подобных случаях важно сконцентрироваться на первостепенной цели и максимально исключить дополнительные требования);

- сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности.

Таким образом, варианты адаптации задания могут быть совершенно разными и касаться разных его аспектов: инструкции к заданию, его объема, уровня сложности, содержания.

Способ и степень адаптации зависит от особенностей переработки информации, уровня сформированности учебных навыков и от других особенностей обучающегося.

### **Протокол заседания методического объединения**

**Тема:** Система оценивания образовательных достижений учащихся в рамках ФГОС (вариант 7.1).

**Повестка дня:**

1. Новые стандарты
2. Организация и содержание оценочных процедур
3. Повышение объективности оценочных процедур

**Дата проведения:** сентябрь 2022

**Ответственные:** руководитель МО, заместитель директора по УВР

#### **Ход заседания:**

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов меняется система требований к результату образования и система оценивания достижений учащихся.

Школа, ориентированная лишь на передачу готовых знаний, умений и навыков, уходит в прошлое. Задача современной школы – «формирование человека, совершенствующего самого себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, т.е. творческого в широком смысле этого слова»

Смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на системно-деятельностную предопределяет перенос акцента в образовании с изучения основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий на материале основ наук. Важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные, или метапредметные умения (и стоящие за ними компетенции). Основной задачей и критерием оценки выступает уже не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом.

Все эти особенности ФГОС требуют внесения изменений во все компоненты учебного процесса: организацию и содержание совместной учебной деятельности учи теля и школьников, отбор и организацию учебного материала, учебную среду. Соответственно изменяется и система оценивания.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования представляет собой один из инструментов реализации Требований стандартов к результатам освоения основной образовательной программы и является необходимой частью обеспечения качества образования.

Планируемые результаты освоения программы начального образования по отдельным учебным предметам представляют собой систему личностно-ориентированных целей образования, показателей их достижения и моделей инструментария. Они представлены в традиционной структуре школьных предметов и ориентируют учителя как в ожидаемых учебных достижениях выпускников начальной школы и объёме изучаемого учебного материала по отдельным разделам курса, так и в способах и особенностях организации образовательного процесса в начальной школе. Система оценивания планируемых результатов освоения программ начальной школы, в частности предполагает:

1. включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность с тем, чтобы они приобретали навыки и привычку к самооценке и самоанализу (рефлексии);
2. использование критериальной системы оценивания;
3. использование разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе:

- как внутреннюю, так и внешнюю оценку, при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения;

- субъективные и объективные методы оценивания; стандартизованные оценки;

- интегральную оценку, в том числе – портфолио, и дифференцированную оценку отдельных аспектов обучения (например, формирование правописных умений и навыков, речевых навыков, навыков работы с информацией и т.д.);
- самоанализ и самооценку обучающихся;
- оценивание, как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их формирования, а также оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения.

Система оценивания строится на следующих принципах:

Оценивание является постоянным процессом. В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое (тематическое, промежуточное, итоговое) оценивание.

Оценивание может быть только критериальным. Критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.

Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика, но не его личные качества.

Оценивать можно только то, чему учат. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам и учащимся. Они могут вырабатываться совместно.

Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретали навыки и привычку к самооценке. В качестве объекта оценивания выступают образовательные достижения учащихся, определенные в требованиях к освоению образовательных программ, которые задаются в стандартах образования.

В соответствии с концепцией образовательных стандартов второго поколения результаты образования включают:

- предметные результаты (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.);
- метапредметные результаты (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);
- личностные результаты (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.)

Соответственно, и оценивание происходит в соответствии с результатами образования.

Оценка личностных результатов.

Объектом оценки личностных результатов являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, включаемые в три основных блока:

1. самоопределение — сформированность внутренней позиции обучающегося — принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;

2. смыслообразование — поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва;

3. морально-этическая ориентация — знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации — учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств — стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению;
- ориентации на содержательные моменты образовательного процесса — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками — и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;
- сформированности основ гражданской идентичности — чувства гордости за свою Родину, знания знаменательных для Отечества исторических событий; любви к своему краю, осознания своей национальности, уважения культуры и традиций народов России и мира; развития доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;
- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умения видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;
- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей;
- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем; способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы.

Другим методом оценки личностных результатов учащихся используемым в образовательной программе является оценка личностного прогресса ученика с помощью портфолио, способствующего формированию у учащихся культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Личностные результаты выпускников на ступени начального общего образования в полном соответствии с требованиями Стандарта не подлежат итоговой оценке, т.к. оценка личностных результатов учащихся отражает эффективность воспитательной и образовательной деятельности школы.

### Протокол заседания методического объединения

**Тема:** Работа с родителями

**Повестка дня:**

1. Коррекция понимания проблем его ребенка
2. Коррекция неконструктивных форм поведения

**Дата проведения:** ноябрь 2022

**Ответственные:** руководитель МО, учитель–дефектолог, педагог–психолог

#### Ход заседания:

Количество детей с ЗПР с каждым годом увеличивается. Большое количество исследований подтверждает важную роль родителей в формировании, развитии личности, социализации детей (А.И. Захаров, 1998, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, 1998; И.М. Никольская, 2003 и др.). Нарушение взаимоотношений в семье влечёт замедление и отставание темпов развития ребёнка, способствует усугублению уже имеющегося нарушения развития. Наиболее часто на сегодня в системе оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ЗПР, больше внимания уделяется работе с ребёнком. Но наличие нарушения в развитии ребёнка носит системный характер, поэтому оказание психологической помощи должно быть комплексным и охватывать работу с родителями, как основными воспитателями ребёнка, наиболее влияющими на его становление, развитие и социализацию.

Необходимо отметить, что родители воспринимают диагноз ЗПР неоднозначно и, зачастую, неадекватно, что формирует у них затяжную психотравмирующую ситуацию. Не успешность детей в ситуациях обучения и общения не позволяет родителям обратить внимание на сохранённые возможности ребёнка, не даёт им оценить его медленную, но позитивную динамику развития. Особо травмирующим для родителей является факт того, что ребенок отличается от других детей и привлекает внимание окружающих, а также медлительность, несамостоятельность, несообразительность детей. Не зная особенностей ЗПР у детей, родители часто делают за ребёнка всё, что он мог бы сделать сам, этим они лишают его возможности развития и ещё больше усугубляют ЗПР, обделяя ребенка возможностями преодолевать трудности, справляться с поставленными задачами, что само по себе является развивающей средой для таких детей.

Парадоксальным образом факт наличия в семье проблемного ребенка осложняет мотивацию родителей на сотрудничество. Однако серьезность ситуации родителями все же осознаётся, поэтому они приводят ребёнка в сад коррекционного типа и передают его на попечение специалистов. Активно же содействовать и обеспечивать преемственность коррекционных мер дома не столько не хотят, сколько не считают важным. Необходимость тесного сотрудничества родителей в дошкольные годы жизни ребенка с ЗПР с педагогами группы и воспитателями очевидна, поскольку роль накопленного багажа знаний в этот период жизни ребенка гораздо значительнее, чем можно себе представить. Если родители это понимают, они гораздо внимательнее относятся к связи между тем, что делают для ребёнка они сами и, и той колоссальной работой, которую совершают педагоги, чтобы способствовать преодолению недостатков развития ребёнка. В этом случае родители стремятся получить необходимую информацию и знания для помощи своим детям.

Работа специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребёнка с задержкой развития, имеет целью:

- оказать квалифицированную поддержку родителям;
- помочь близким взрослым создать комфортную для развития ребёнка семейную среду;
- создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребёнка;
- формировать адекватные взаимоотношения между взрослыми и их детьми.

Рассмотрим формы организации коррекционно-педагогического процесса с ребёнком дошкольного возраста с нарушениями в развитии и его родителями. Наиболее подходящими формами организации коррекционно-педагогической работы, являются:

- консультативно-рекомендательная;
- лекционно-просветительская;
- практические занятия для родителей;
- организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников;
- индивидуальные занятия с родителями и их ребёнком;
- подгрупповые занятия.

Родители, воспитывающие детей данной категории, часто испытывают затруднения со своим ребёнком в обществе. Конфликтные ситуации возникают как между детьми, так и между самими взрослыми, и родители таких детей порою не знают способов выхода или предупреждения данной конфликтной ситуации. Именно поэтому необходимо проведение подгрупповых занятий. Целью подобных занятий является обучение родителей умению налаживать сотрудничество с другим ребёнком, детей друг с другом и взрослых между собой.

Благодаря использованию представленных форм работы с родителями отмечаются существенные позитивные изменения: в восприятии семейных отношений дошкольником с ЗПР; в осознании своего положения в семейном коллективе; в динамике родительского отношения к детям, которое становится более тёплым, принимающим. Родители более адекватно оценивают состояние своих детей. Получив всесторонние сведения о закономерностях развития, различных моделях воспитания и обучения, особенностях личности и поведения детей, члены семьи более оптимистично оценивают перспективы проблемного ребенка.

### **Протокол заседания методического объединения**

**Тема:** Повышение качества образования путем дифференцированного подхода к обучению

**Повестка дня:**

1. Формы и приемы дифференцированного обучения.
2. Реализация дифференцированного подхода как условия личностно-ориентированного обучения

**Дата проведения:** декабрь 2022

**Ответственные:** руководитель МО, учитель–дефектолог

#### **Ход заседания:**

В чём же должна заключаться дифференциация обучения? Не в том, чтобы превратить обучение в «натаскивание» учащихся, более усложнёнными задачами. Главная подготовка, которую должна давать школа — это умение работать. Дифференцированный подход позволяет учащимся постоянно чувствовать своё продвижение вперёд, ведь даже незначительный успех окрыляет детей, побуждает лучше работать, повышает интерес к знаниям

Цель дифференциации – обучение каждого на уровне его возможностей, способностей, адаптации обучения к особенностям различных групп учащихся.

Важную роль в преодолении стойкой неуспеваемости играет вера в свои силы, уверенность школьника в своих возможностях и способностях к обучению. Младшего школьника надо убедить (и показать реально), что он вполне может знать и понимать учебный материал не хуже товарищей, что «трудно - не значит невозможно».

Дифференцированный подход является одним из важнейших условий личностно-ориентированного обучения младших школьников. Реализация данного подхода в обучении позволяет учителю в результате всестороннего изучения своих воспитанников создать представление каждого из них, о его интересах, способностях; о влиянии на него семьи и ближайшего окружения. Получить возможность объяснить поступок ребёнка и отношение к учёбе в целом. Педагогика дифференцированного подхода имеет в виду не приспособление целей и содержания обучения к отдельным ученикам, выбор форм и методов обучения с учётом особенностей и способностей ребёнка.

Осуществление принципа дифференцированного подхода в обучении означает внимание не только к тем, кто затрудняется в учебной работе, но и к тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к каким-либо видам деятельности.

По результатам диагностирования класс можно разделить на группы:

1-ая группа

ученики с высокими учебными способностями (Они обладают устойчивым вниманием. В ходе обучения успешно осваивают процессы обобщения, владеют большим словарным запасом).

2-ая группа

- учащиеся со средними способностями Для этих детей трудны задания на обобщение, так как уровень их аналитического мышления низок.

3-я группа

- учащиеся с низкими учебными способностями (требуют точности в организации учебных заданий, большего количества тренировочных работ и дополнительных разъяснений нового на уроке), быстро утомляются, с большими пробелами в знаниях, в игнорировании заданий. Ученики попадают в разряд “слабых”. Они медлительны, апатичны, не успевают за классом. При отсутствии индивидуального подхода к ним, они совершенно теряют интерес к учебе, отстают от класса, хотя на самом деле могут учиться успешно.

Работа с учащимися каждой из трех групп имеет свою специфику.

Учащимся, входящим в 1 группу, предоставлена наибольшая самостоятельность. Они получают трудные, но интересные задания, направленные как на усвоение изучаемого материала, так и на расширение и творческое применение знаний.

Во второй группе работа направлена на развитие способностей, формирование навыков анализа и синтеза. Именно этим детям поручается задавать вопросы перед изучением новой темы, сделать вывод на уроке, обобщить результаты работы.

Ученики 3-й группы нуждаются в постоянном текущем повторении и закреплении полученных знаний.

На уроках используются различные способы дифференциации. При организации индивидуального подхода в процессе обучения можно использовать дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, по объему.

Например, на уроках русского языка при изучении темы «Текст» группам предлагаются следующие задания:

- 1 группа - сочини свой рассказ. Закончи рассказ.
- 2 группа – придумай имена героям.
- 3 группа – спиши текст.