

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

Инклюзивное образование

**Организация процесса обучения детей
с легкой умственной отсталостью
и задержкой психического развития
в условиях инклюзии на уровне начального образования**

Методические рекомендации

Ярославль
2023

УДК 376
ББК 74.5
О 641

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:

Клочкова Людмила Викторовна, заведующий МДОУ «Детский сад № 179» г. Ярославль;

Посысов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»

- О 641 Организация процесса обучения детей с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития в условиях инклюзии на уровне начального образования:** методические рекомендации / сост. : О. Н. Семенова, О. В. Иерусалимцева, А. В. Филимонова — Электрон. текстовые дан. (1,25 Мб). – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023 – (Инклюзивное образование).

Настоящее издание посвящено организации образовательного процесса детей с легкой умственной отсталостью и ЗПР в условиях инклюзии начального школьного образования.

Представлена нормативно-правовая база образования детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрыты особенности развития детей с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, описаны эффективные практики инклюзивного образования в Ярославской области.

Пособие адресовано специалистам общеобразовательных школ, администрации, другим участникам службы психолого-педагогического сопровождения процесса получения образования детьми в условиях инклюзии.

УДК 376
ББК 74.5

© О. Н. Семенова, О. В. Иерусалимцева,
А. В. Филимонова, составление, 2023
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023

Содержание

Введение	4
Глава 1. Нормативно-правовое регулирование в области образования детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью	5
1.1. Определение образовательной программы.	12
Глава 2. Особенности развития детей с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития	17
2.1. Особенности психического развития детей с легкой умственной отсталостью.....	17
2.2. Особенности детей с задержкой психического развития.....	21
2.3. Основные отличия ЗПР и умственной отсталости	34
Глава 3. Эффективные практики инклюзивного образования в Ярославской области	37
3.1. Система оценивания личностных и метапредметных результатов младших школьников с задержкой психического развития.....	37
3.2. Интегрированная деятельность как составная часть междисциплинарного взаимодействия специалистов инклюзивного образования	41
Приложения	46
Литература	90

Введение

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно считается одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Сегодня мы понимаем, что инклюзивность должна стать главным направлением изменений всей системы современного образования. В связи с этим образовательную среду каждой школы необходимо проектировать с учетом принципов инклюзии и участия в этом процессе всего школьного сообщества. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование есть динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания» (2007). Идея постепенности изменений, идея разнообразия и совершенствования образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей учеников рассматривается нами как основа для построения инклюзивной образовательной организации.

Инклюзивное образование подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. Главная цель инклюзивного образования – обеспечить всем детям возможность принимать активное участие в общественной жизни вне зависимости от нарушений их здоровья или развития. Известно, что все дети без исключения могут учиться, и в задачу педагогов входит создание необходимых, наиболее эффективных условий для их обучения. Инклюзивное образование благотворно влияет на всех учащихся, способствует вовлечению их в общественную жизнь коллектива, учит толерантности и взаимопониманию здоровых детей и их сверстников со специальными потребностями.

Введение инклюзивного образования в общеобразовательной школе влечет за собой изменение профессиональных компетенций педагогических и управленческих работников всех уровней. Педагогам необходимо научиться проектировать образовательный процесс с учетом реализации адаптированной образовательной программы, формировать у детей отношения сотрудничества, выстраивать содержание обучения в соответствии с потребностями и возможностями каждого обучающегося.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет понятие «инклюзивное образование» как *обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей*. Это емкое и точное определение обеспечивает полное понимание всего содержания инклюзивной образовательной среды школы и становится гарантом включения в образование любого обучающегося.

Глава 1. Нормативно-правовое регулирование в области образования детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью

Нормативно-правовую базу в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья составляют документы нескольких уровней:

1. Международные документы
2. Федеральные
3. Правительственные
4. Ведомственные
5. Региональные

Международные документы

История международных документов, посвященных правам инвалидов, берет свое начало с 1971 года, когда Организацией Объединенных Наций была принята «Декларация о правах умственно отсталых лиц». В документе говорится, что умственно отсталый человек имеет неотъемлемое право на человеческое достоинство. Настоящее и будущее этих людей основаны на соблюдении тех же самых прав человека, которыми обладают все люди на Земле.

Важное значение для защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья имеет «Конвенция ООН о правах ребенка» принятая Генеральной ассамблеей ООН 20.11.1989 года. Ее положения сводятся к четырем основным требованиям, которые должны обеспечивать детям выживание, гарантировать развитие, защиту и активное участие в жизни общества. В статье 23 Конвенции говорится: «... ребенок-инвалид с физическими или умственными недостатками должен иметь возможность вести полноценную жизнь в условиях, обеспечивающих достоинство, самостоятельность и активное участие в общественной жизни».

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают права инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Согласно Федеральному закону РФ от 3.05. 2012 года 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» Россия ратифицировала Конвенцию и взяла на себя обязательства по включению всех ее положений в правовые нормы, регулирующие правовые отношения в сфере образования, в том числе, определения «инклюзивное образование» и механизмов его реализации.

Федеральные документы

В статье 43 Конституции РФ провозглашается право каждого на образование. Государство гарантирует своим гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования. Родителям также предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения и защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением.

Основным федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный закон «**Об образовании в Российской Федерации**» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года.

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем законе.

П.16. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

П.27. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

П.28. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации.

Создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Статья 11. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные образовательные требования.

П.6. В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования.

Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

П.1. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу, либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

П.1. Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

П.2. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

П.3. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального использования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С **1.09.2016** вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ). Утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 19.19.2014 года.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляет собой совокупность обязательных требований при реализации

адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами (далее – обучающиеся с ОВЗ).

АООП НОО обучающихся с ОВЗ разрабатываются на основе настоящего Стандарта с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивают коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении обучающимися с ОВЗ начального общего образования (далее – НОО) в форме семейного образования, а также на дому или в медицинских организациях.

Стандарт разработан на основе [Конституции](#) Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом [Конвенции](#) ООН о правах ребенка и [Конвенции](#) ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Стандарт включает в себя требования к:

- 1) структуре АООП НОО (в том числе к соотношению обязательной части основной общеобразовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- 2) условиям реализации АООП НОО, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения АООП НОО.

Стандарт образования обучающихся с ОВЗ учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности.

Стандарт является основой объективной оценки качества образования обучающихся с ОВЗ и соответствия образовательной деятельности организации установленным требованиям.

В основу Стандарта образования обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает:

– признание обучения и воспитания как единого процесса организации познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ, обеспечивающего овладение ими содержанием образования (системой знаний, опытом разнообразной деятельности и эмоционально-личностного отношения к окружающему социальному и природному миру), в качестве основного средства достижения цели образования;

– признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности;

- развитие личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;
- разработку содержания и технологий НОО обучающихся с ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО;
- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого обучающегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Стандарт является основой для:

- разработки и реализации АООП НОО обучающихся с ОВЗ;
- определения требований к условиям реализации АООП НОО, в том числе на основе индивидуального учебного плана;
- определения требований к результатам освоения АООП НОО обучающимися с ОВЗ;
- проведения текущей и промежуточной аттестации обучающихся; осуществления внутреннего мониторинга качества образования в организации; разработки основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ; аттестации педагогических и руководящих работников организаций, осуществляющих образование обучающихся с ОВЗ.

Стандарт устанавливает сроки освоения АООП НОО от четырех до шести лет разными группами обучающихся с ОВЗ дифференцированно с учетом их особых образовательных потребностей, указанных в [приложениях](#) к настоящему Стандарту.

Стандарт предусматривает возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения НОО обучающимися с ОВЗ на основе комплексной оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения АООП НОО, заключения психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и мнения родителей (законных представителей).

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

С **1.09.2016** вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – (далее – Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (далее – организация).

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития. АООП разрабатывается на основе Стандарта с учетом особенностей указанных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивает коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

Положения настоящего Стандарта могут использоваться родителями (законными представителями) при получении обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) семейного образования, а также на дому или в медицинских организациях.

Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Стандарт включает в себя требования к:

- 1) структуре АООП (в том числе к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- 2) условиям реализации АООП, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения АООП.

Стандарт учитывает возрастные, типологические и индивидуальные особенности обучающихся, особые образовательные потребности.

К особым образовательным потребностям, являющимся общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относятся: раннее получение специальной помощи средствами образования; обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы; научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования; доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования; удлинение сроков получения образования;

систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их "переносу" с учетом меняющихся условий, учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций; обеспечение особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним; развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося, к обучению и социальному взаимодействию со средой; стимуляция познавательной активности; формирование позитивного отношения к окружающему миру.

К особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), относятся: выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами; введение учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира; овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой; возможность обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих; психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и другими обучающимися; психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и организации; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации.

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»»

«Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»

Требования в отношении отдельных видов осуществляемой хозяйствующими субъектами деятельности

Количество обучающихся в классе определяется исходя из расчета соблюдения нормы площади на одного обучающегося, соблюдения требований к расстановке мебели в учебных кабинетах. Комплектование классов (групп) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проводится согласно Правилам категории обучающихся.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в от-

дельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Площадь учебных кабинетов без учета площади, необходимой для расстановки дополнительной мебели (шкафы, тумбы и другие) для хранения учебных пособий и оборудования, рабочего места преподавателя, должна рассчитываться следующим образом:

- не менее 2,5 м² на одного обучающегося при фронтальных формах занятий;
- не менее 3,5 м² на одного обучающегося при организации групповых форм работы и индивидуальных занятий.

Предельная наполняемость отдельного класса (группы), группы продленного дня для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливается в зависимости от нозологической группы:

- для обучающихся, имеющих задержку психического развития, – 12 человек;
- для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – 12 человек;
- для обучающихся со сложными дефектами (с тяжелыми множественными нарушениями развития) – 5 человек.

Количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливается из расчета не более 3 обучающихся при получении образования совместно с другими учащимися.

В общеобразовательных организациях, работающих в две смены, обучение 1, 5, 9-11 классов и классов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проводится в первую смену.

Учебные занятия следует начинать не ранее 8 часов. Проведение нулевых уроков и обучение в три смены не допускается. Занятия второй смены должны заканчиваться не позднее 19 часов.

1.1. Определение образовательной программы.

При заключении специалистов ПМПК о наличии особенностей в развитии ребенку рекомендуется обучение по образовательной программе, учитывающей его трудности, по-другому – адаптированной.

Варианты АООП. Краткая характеристика содержания обучения

Варианты АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития

Вариант 7.1 АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, по итоговым достижениям к моменту завершения обучения полностью соответствующее образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1-4 классы). Обязательным является систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обу-

чающегося. Основными направлениями в специальной поддержке являются: удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; коррекция нарушений устной и письменной речи. В структуру АООП НОО обязательно включается Программа коррекционной работы, направленная на развитие социальных (жизненных) компетенций обучающегося и поддержку в освоении АООП НОО.

Вариант 7.2 АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет, за счет введения первого дополнительного класса. Характеризуется усилением внимания: к формированию у обучающихся с ЗПР полноценных социальных (жизненных) компетенций; коррекции недостатков в психическом и (или) физическом развитии; оказанию помощи в освоении содержания образования и формированию готовности к продолжению образования на последующей ступени основного общего образования. Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания обучающихся с ЗПР, которые включают: использование адаптированной образовательной программы, специальных методов обучения и воспитания; проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии и формирование социальных (жизненных) компетенций.

Общая характеристика АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) создается с учетом их особых образовательных потребностей.

Организация должна обеспечить требуемые для этой категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними.

Сроки реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составляет 9-13 лет.

В реализации АООП могут быть выделены два или три этапа:

I этап — (дополнительный первый класс — 1) 1-4 классы;

II этап — 5-9 классы;

III этап — 10-12 классы.

Характеристика вариантов АООП НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Вариант 1: предполагает, что обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки.

Обязательным является создание специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей.

Организация должна обеспечить требуемые для этой категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними.

На основе Стандарта создается АООП, которая при необходимости индивидуализируется (СИПР), к которой может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы, учитывающие образовательные потребности групп или отдельных обучающихся с умственной отсталостью.

Вариант 2: предполагает, что обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки.

Для обучающихся, получающих образование по варианту 2 АООП, характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания.

При реализации АООП в форме обучения ребенка на дому или семейного образования обязательным является расширение его жизненного опыта и социальных контактов в доступных для него пределах.

Обязательными являются специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающегося, развития его жизненной компетенции в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).

Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить вариант 1 АООП, получает образование по варианту 2 АООП, на основе которой организа-

ция разрабатывает СИПР, учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося. В случае, если у обучающегося имеется готовность к освоению содержания варианта 1 АООП, то в СИПР могут быть включены отдельные темы, разделы, предметы данного варианта АООП.

Алгоритм проектирования адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью

1. Изучите Приказ от 19.12.2014г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

2. Изучите примерную адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с легкой умственной отсталостью и специальную индивидуальную программу развития обучающихся с умеренной или тяжелой умственной отсталостью.

3. Ознакомьтесь с требованиями к разработке рабочей программы по учебному предмету.

4. Изучите заключение территориальной психолого-педагогической комиссии на ребенка с умственной отсталостью: рекомендуемый вариант программы, рекомендации ПМПК по созданию специальных образовательных условий для обучения ребенка с умственной отсталостью.

5. Проведите комплексную психолого-педагогическую диагностику ребенка с умственной отсталостью.

6. Изучите результаты комплексного исследования психолого-педагогического статуса ребенка с умственной отсталостью (медицинские документы, индивидуальная программа реабилитации или абилитации ребенка-инвалида).

7. Составьте педагогическую характеристику (представление) на ребенка (класс, группу обучающихся) с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

8. Определите основные направления адаптированной основной общеобразовательной программы или специальной индивидуальной программы развития в соответствии со степенью выраженности нарушений развития ребенка с умственной отсталостью, уровнем интеллектуального и речевого развития, личностными особенностями ребенка, состоянием здоровья, возрастом.

9. Определите структуру, цель и задачи программы. Продумайте основные этапы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью или специальной индивидуальной программы развития обучающегося с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития, или рабочей программы по учебному предмету (коррекционному курсу).

10. Определите временные границы реализации АООП, СИПР или рабочей программы по учебному предмету (коррекционному курсу).

Выбираемый временной отрезок:

- для реализации АООП или СИПР – на ступень обучения;

- для реализации рабочей программы по учебному предмету (коррекционному курсу) – на один учебный год;
- для отдельных категорий детей (например, с тяжелыми и множественными нарушениями развития) возможно планирование деятельности на менее короткий срок.

11. Разработайте (по выбору):

- адаптированную основную общеобразовательную программу в соответствии с примерной АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- специальную индивидуальную программу развития обучающегося с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития в соответствии с примерной СИПР;
- рабочую программу по предмету в соответствии с примерной АООП для класса (группы) обучающихся с умственной отсталостью;
- рабочую программу по предмету в соответствии с примерной специальной индивидуальной программой развития обучающегося с умеренной или тяжелой умственной отсталостью.

Глава 2. Особенности развития детей с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития

2.1. Особенности психического развития детей с легкой умственной отсталостью

Комплексные психолого-педагогические исследования детей с диагностированной ЗПР в течение последних 15 лет позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразие психического развития детей этой категории. По всем изучаемым показателям психосоциального развития дети с ЗПР качественно отличаются как от детей, имеющих другие дизонтогенетические расстройства, так, и от детей «нормального» развития, занимая по уровню психического развития промежуточное положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися сверстниками.

Клинические проявления умственной отсталости

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга [6]. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. В англоязычной литературе термину «олигофрения» соответствуют термины «mental retardation» - «отставание в интеллектуальном развитии», «психическая отсталость», «психический дефицит», «психическая субнормальность», «умственная недостаточность», «умственный дефицит» и др. [4]. Из этических соображений для данной категории детей используются определения: «особые», «особенные», «проблемные», «с особыми нуждами» и др. Понятие "умственно отсталый" является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие состояния выраженного интеллектуального недоразвития. Правильное определение понятия "умственная отсталость" имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Теоретическое значение данного определения заключается в том, что оно способствует более глубокому пониманию сущности аномального психического развития детей.

Классификация умственной отсталости

Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. В 1994 г. по предложению Всемирной организации здравоохранения принята Международная классификация психических и поведенческих расстройств (МКБ – 10), рассматривающая различные проявления врожденного слабоумия под единым названием «умственная отсталость». Степень умственной отсталости определяется интеллектуальным коэффициентом IQ (отношением психического возраста к паспортному).

Дети с легкой степенью умственной отсталости (дебильность) составляют 75-80 %. Уровень их интеллектуального развития – 50-70 условных единиц. После обучения в специальных школах или классах, находящихся при массовых школах, или после воспитания и обучения в домашних условиях многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются.

Дети со средней выраженностью отсталости (имбецильность) составляют примерно 15 % случаев. Уровень их интеллектуального развития – от 20 до 50 условных единиц. Некоторые из них (с умеренной умственной отсталостью 35-49) посещают специальную школу для имбецилов или учатся в специальных классах школы для умственно отсталых, или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Такие дети обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Глубоко умственно отсталые дети (идиотия) в большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Их общее количество – примерно 5 % от всех умственно отсталых детей. Мышление таких детей практически полностью неразвито, возможна избирательная эмоциональная привязанность их к близким взрослым. Обычно они не овладевают даже элементарными навыками самообслуживания. Интеллектуальный коэффициент не является основанием для диагноза, но служит важным звеном в комплексной медико-психолого-педагогической диагностике, социальной реабилитации, определении инвалидности [4,8,6].

Обучение и воспитание детей с легкой и умеренной умственной отсталостью осуществляется в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях либо в специальных классах общеобразовательных школ, либо на дому. Дети-сироты и оставшиеся без попечительства родителей обучаются в специальных детских домах и школах-интернатах.

Обучение и воспитание детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью осуществляется в учреждениях социальной защиты. Эти дети нуждаются в постоянной помощи и наблюдении и рассматриваются как инвалиды с детства.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо проявляющимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и познания. Таким образом, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям. Дети-олигофрены способны к развитию, что по существу отличает их от слабоумных детей всех прогрессивных форм умственной отсталости, и хотя развитие их осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас резкими отклонениями, тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу [2,6].

Только правильный отбор детей во вспомогательные (и иные специальные школы) имеет большое значение.

Наиболее многочисленной, перспективной и изученной группой умственно отсталых детей являются дети с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Наиболее распространенной классификацией детей с общим психическим недоразвитием (олигофренов) в нашей стране является клас-

сификация, предложенная М. С. Певзнер, в соответствии с которой выделяются пять форм [3].

При неосложненной форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, однако лишь в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений [3,4,8]. При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, присущие ребенку нарушения отчетливо проявляются в изменениях поведения и снижении работоспособности. У олигофренов с нарушением функций анализаторов диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями той или иной мозговой системы. Эти дети дополнительно имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата [4]. При олигофрении с психоподобным поведением у ребенка отмечается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане у него оказывается недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений. Ребенок склонен к неоправданным аффектам. При олигофрении с выраженной лобной недостаточностью нарушения познавательной деятельности сочетаются у ребенка с изменениями личности по лобному типу с резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны и беспомощны. Их речь многословна, бессодержательна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленности, активности, слабо учитывают ситуацию [6].

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в снижении активности познавательных процессов, особенно словесно-логического мышления. Причем имеет место не только отставание от норм, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и всей познавательной сферы. Таким образом, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по основным своим проявлениям [8].

Причины умственной отсталости. Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют те, у которых умственная отсталость возникла вследствие различных органических поражений, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся мозговых систем, в период до развития речи (до 2-3 лет) [32]. К основным клиническим проявлениям олигофрении относят: преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности состояния. Общим признаком умственной отсталости является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей. Причины, вызывающие умственную отсталость, многочисленны и разнообразны. Их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Они могут воздействовать в период внутриутроб-

ного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни. Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие: наследственность, тяжелые инфекционные заболевания, интоксикации, дистрофии женщины во время беременности, заражение плода различными паразитами, травматические поражения плода, воспалительные заболевания мозга и его оболочки, возникшие у младенца, повышенная радиация местности, неблагоприятная экологическая обстановка, алкоголизм или наркомания родителей, особенно матери.

Особенности психического развития детей с умственной отсталостью

Психика умственно отсталых детей характеризуется следующими проявлениями.

1. Стойкое нарушение познавательной деятельности выражается в отсутствии потребности в знаниях, вялости мыслительной деятельности, неумении анализировать и обобщать, из совокупности выделять главное, проводить сравнение, находить сходство, оценивать себя и свою работу. Отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического. Анализ зрительного восприятия реального предмета или изображения отличается бедностью и фрагментарностью.

2. Восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом, поэтому формирование знаний, освоение двигательных действий требует больше времени. Трудности восприятия пространства и времени мешают ориентироваться в окружающем, улавливать внутренние взаимосвязи. Например, подводящие упражнения часто воспринимаются как самостоятельные, не имеющие логической связи с основным упражнением.

3. Речевая деятельность развита недостаточно, страдают все ее стороны: фонетическая, лексическая, грамматическая. Характерна задержка становления речи, понимания обращенной речи. Нарушение речи носит системный характер и распространяется на все функции речи — коммуникативную, познавательную, регулирующую. Причиной являются нарушения взаимосвязи между первой и второй сигнальными системами. В результате отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи, что снижает потребность в речевом общении [3,5,12,13]. Установлено, что только 30 % учащихся начальных классов с легкой умственной отсталостью имеют относительно сохранный уровень развития речи, у остальных 70 % отмечается системное нарушение речи различной степени тяжести.

4. Память характеризуется слабым развитием и низким уровнем запоминания, сохранения, воспроизведения. Особенно затруднено осмысленное запоминание. То, что удерживается механической памятью, тоже быстро забывается. Это касается как словесного материала, так и движения. Поэтому каждое физическое упражнение, речитатив, указание требуют многократного повторения, причем лучше запоминаются яркие, эмоциональные переживания, вызвавшие интерес. Требование запомнить материал — малоэффективно.

5. Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения, замедленностью переключения. Дети не могут долго сосредото-

читься на одном объекте, быстро отвлекаются. Это проявляется в том, что при возникновении любых трудностей они стараются их избежать и переключаются на что-то другое.

6. Существенно страдают волевые процессы. Дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью. Им свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, неумение противостоять воле другого человека.

7. Эмоциональная сфера также имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие, неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживаний, слабость собственных намерений, стереотипность реакций. Таким детям свойственны эмоциональная незрелость, нестабильность чувств, трудности в понимании мимики и выразительных движений [3,5,6,8]. Наблюдаются случаи то выраженного эмоционального спада, то повышенной возбудимости. У детей этой категории наблюдается недоразвитие навыков игровой деятельности, они с удовольствием играют в известные, освоенные подвижные игры и с трудом осваивают новые. При разнице психофизических характеристик, свойственных детям с разной степенью умственной отсталости, имеются и общие черты. Наиболее характерной из них является сниженная самооценка. Зависимость от родителей затрудняет формирование себя как личности, ответственной за свое поведение. Этому способствуют низкий уровень навыков общения, задержка вербального развития, пассивность, повышенная подчиняемость, отсутствие инициативы, агрессивность, деструктивное поведение [3,5].

2.2. Особенности детей с задержкой психического развития

Проблема слабовыраженных отклонений в психическом развитии возникла и приобрела особое значение как в зарубежной, так и в отечественной науке лишь в середине XX в., когда вследствие бурного развития различных областей науки и техники и усложнения программ общеобразовательных школ появилось большое число детей, испытывающих трудности в обучении. Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось направлением таких детей во вспомогательные школы, которые появились в России в 1908 — 1910 гг.

Однако при клиническом обследовании все чаще у многих из детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательной школы, не удавалось обнаружить специфических особенностей, присущих умственной отсталости. В 50-60-х гг. эта проблема приобрела особую значимость, в результате чего под руководством Марии Семёновны Певзнер (1901-1989), ученицы Л. С. Выготского, специалиста в области клиники умственной отсталости, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. Резкое увеличение неуспеваемости на фоне усложнения программ обучения заставило ее предположить существование каких-то форм психической недостаточности, проявляющихся в условиях повышенных учебных требований. Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование стойко неуспевающих учеников из школ различных регионов страны и анализ огромного массива данных

лег в основу сформулированных представлений о детях с задержкой психического развития (ЗПР).

Так появилась новая категория аномальных детей, не подлежащих направлению во вспомогательную школу и составляющих значительную часть (около 50 %) неуспевающих учеников общеобразовательной системы обучения. Работа М. С. Певзнер «Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний» (1966) и книга «Учителю о детях с отклонениями в развитии», написанная совместно с Т. А. Власовой (1967), являются первыми в ряду психолого-педагогических публикаций, посвященных изучению и коррекции ЗПР.

Таким образом, проведение комплекса исследований этой аномалии развития, начатое в НИИ дефектологии АПН СССР в 1960-х гг. под руководством Татьяны Александровны Власовой (1905-1986) и М. С. Певзнер, было продиктовано насущными потребностями жизни: с одной стороны, необходимостью установления причин неуспеваемости в массовых школах и поисков способов борьбы с ней, с другой — потребностью дальнейшей дифференциации умственной отсталости и других клинических нарушений познавательной деятельности.

Категория обучающихся с ЗПР – наиболее многочисленная группа среди обучающихся с ОВЗ, характеризующаяся крайней неоднородностью состава. Обучающиеся с ЗПР нуждаются в пролонгированной коррекционной работе, направленной на развитие навыков, необходимых для формирования учебных и социальных компетенций, преодоление или ослабление нарушений в психофизическом и социально-личностном развитии.

Даже при условии получения специализированной помощи в период обучения в дошкольном возрасте и начальной школе обучающиеся с ЗПР, как правило, продолжают испытывать определенные затруднения в учебной деятельности, вызванные дефицитарными познавательными способностями, специфическими недостатками психологического и речевого развития, нарушениями регуляции поведения и деятельности, пониженным уровнем умственной работоспособности и продуктивности.

С позиций клинического подхода задержка психического развития описывается следующим образом: **«Под задержкой психического развития понимается сборная по клиническим признакам группа различных вариантов отставаний в психическом развитии, не обладающих характером общего психического недоразвития (как это имеет место при олигофрениях), но имеющих такие особенности интеллекта и личности, которые, прежде всего, не позволяют детям своевременно и качественно овладевать элементарными школьными знаниями».**

С позиций психометрического подхода для характеристики задержки психического развития используется также термин **«пограничная интеллектуальная недостаточность»**, или **«субнормальный интеллект»**. Этим подчеркивается пограничный характер задержки психического развития, ее место на границе между нормой и интеллектуальной недостаточностью. Показатели **коэффициента интеллекта** колеблются между **70** (ниже располагаются пока-

затели интеллектуальной недостаточности) и **90** (выше располагаются показатели нормального развития).

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для сборной группы разнородных нарушений у детей.

Задержка психоречевого развития и задержка психомоторного развития – термины, часто употребляемые в медицинской документации. Данные термины призваны *акцентировать преобладание задержки развития преимущественно в речевой и двигательной сферах соответственно, хотя общая задержка развития также констатируется.*

При **задержке психического развития** наблюдается *нарушение темпа качественной перестройки психических функций, при котором психика ребенка сохраняет организацию более раннего возраста.* Замедление темпа формирования психических функций отмечается **в интеллектуальной и эмоциональной сферах** с фиксацией показателей развития на более ранних возрастных этапах.

Так как при задержке психического развития наблюдается замедление темпа психического развития, то постепенно складывается **временное и временное отставание в развитии ребенка от возрастных норм.** Замедление темпа развития ребенка может изменить качество процессов развития.

Другими словами, термин «задержка» имеет два аспекта:

1-й аспект – **временной** – несоответствие уровня развития возрастным нормам;

2-й аспект – **временный** – возможность преодоления задержки развития с возрастом при условии создания адекватных условий для развития детей.

Последнее положение было сформулировано еще в самых первых работах, посвященных данной категории детей. Однако **в современных источниках** положение о временной задержке развития и возможности ее преодоления с возрастом подвергается сомнению (например, М. М. Семаго и Н. Я. Семаго). По крайней мере, считается, что *преодоление задержки развития возможно только при ее отдельных формах, и особенно тогда, когда отсутствует органическое поражение головного мозга.*

Клиническая характеристика задержанного психического развития.

Задержка психического развития неоднородна, и именно поэтому выделяется несколько форм ЗПР. Однако у детей, относящихся к разным формам ЗПР, можно обнаружить **общие черты.**

Дети с задержкой развития длительное время могут считаться **совершенно обычными детьми и отличаться от нормально развивающихся сверстников лишь большей непосредственностью поведения, неусидчивостью, более «детским» типом поведения.** Такие особенности легко объяснить и индивидуальностью ребенка, поэтому вплоть до поступления в старшие группы детского сада или в школу эти дети могут не выделяться среди других детей [1].

Трудности становятся заметными, когда дети сталкиваются с **необходимостью усвоения обязательной учебной программы,** так как они явно *усваивают материал учебного типа значительно медленнее, им требуется большее число повторений, и они быстро забывают его.*

А дети старшего дошкольного возраста оказываются неготовыми к школьному обучению. При поступлении в школу такие дети продолжают вести себя как дошкольники, а игра остается основным объектом их интереса, учебная мотивация отсутствует или слабо выражена.

Интересы детей чаще сосредоточены вне учебной деятельности. Все, что связано с учебной работой, им дается трудно, поэтому не вызывает у них интереса. Однако эти дети любят подвижные игры, занятия физкультурой, они с удовольствием занимаются простой домашней работой в быту, при этом отличаются послушанием и исполнительностью. Дети любят экскурсии, поездки, и впечатления от них остаются надолго. Такие дети эмоциональны, впечатлительны, непоседливы, импульсивны, они с трудом подчиняются установленным правилам поведения, поэтому их поведение отличается непосредственностью. Например, во время уроков в школе они могут вскочить, пройтись по классу, поговорить с товарищем, выкрикивать, задавать вопросы не к месту, часто переспрашивая учителя и не слушая ответ.

Дети **быстро утомляются**, они не выдерживают длительного напряжения и занятий, требующих умственных усилий, **тяжело переключаются** с одного способа работы на другие, от одних условий выполнения задания к другим. **Утомляясь, дети ведут себя по-разному:** часть детей становятся вялыми, пассивными, безучастными, другая часть – беспокойными, расторможенными, вспыльчивыми и грубыми.

В условиях массовой школы дети понимают свои отличия от других детей, остро переживают свою несостоятельность, и это является еще одной причиной их нежелания посещать школу. Родители таких детей отмечают их неловкость, у них «все валится из рук», они часто падают, им трудно выполнять работу, требующую тонких движений рук и пальцев, например, рисовать, лепить, вырезать, они отличаются **неаккуратностью во всем, что делают.**

Дети с задержкой психического развития внешне мало отличаются или вообще не отличаются от своих сверстников. Это создает проблемы их восприятия окружающими, так как возникает противоречие: ребенок кажется обычным, а ведет себя непонятно, как будто он совсем маленький. Он также может восприниматься и как плохо воспитанный ребенок. Ребенок с задержкой развития выступает для взрослых как источник забот и осложнений, источник проблем в отношениях с ним [1].

Сильные стороны детей с задержкой психического развития обнаруживаются в периоды их нормальной работоспособности, то есть **при отсутствии утомления и истощения.** Дети хорошо проявляют себя при выполнении доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке. Дети способны самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи, они могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнять упражнения, исправлять ошибки в работе, внимательно выслушивать объяснения, стремятся понять задачу, учебный материал.

Клиническая характеристика. У детей с задержкой психического развития **отсутствует грубое органическое поражение головного мозга.** В от-

дельных случаях неврологическая симптоматика отсутствует. В большинстве случаев диагностируются **легкие неврологические симптомы в виде повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, повышенного мышечного тонуса, признаки двигательной неловкости**. Поэтому о таких детях говорят, что это дети с «**минимальной мозговой дисфункцией**», или с «**легкой дисфункцией мозга**». Эти термины свидетельствуют, что у детей имеется легкое поражение головного мозга, которое вызывает его дисфункцию, то есть нарушение нормального функционирования. Другими словами, органическая основа задержки психического развития, как правило, налицо.

Классификация форм задержанного психического развития

Т. А. Власова и М. С. Певзнер (1967, 1973) выделили две основные формы ЗПР:

1. Обусловленная психическим инфантилизмом с длительными астеническими состояниями (преобладание недоразвития эмоционально-волевой сферы).

2. Обусловленная психофизическим инфантилизмом с цереброастеническими состояниями.

В последующие годы при обследовании детей, испытывающих трудности в обучении и обладающих слабовыраженными отклонениями в развитии, клинический диагноз ЗПР все чаще ставился в случаях, когда эмоционально-волевая незрелость сочеталась с недостаточным развитием познавательной сферы не олигофренической природы.

В качестве **причин, приводящих к задержкам психического развития**, М. С. Певзнер и Т. А. Власовой были выделены следующие:

1. Неблагоприятное течение беременности, вызванное:

- болезнями матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп);
- хроническими соматическими заболеваниями матери, начавшимися еще до беременности (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы);
- токсикозами, особенно во второй половине беременности;
- токсоплазмозом;
- интоксикациями организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов;
- несовместимостью крови матери и младенца по резус-фактору.

2. Патология родов:

- травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения, таких как щипцы, например, асфиксия новорожденных и ее угроза.

3. Социальные факторы:

- педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы.

Накопление данных, показывающих, что недостатки психического развития у детей, обследованных в начале обучения в связи со стойкой неуспеваемостью, часто сохраняются по психопатологическим показателям и в старшем

школьном возрасте, привело к отказу от представлений о временности отклонений в развитии у детей с церебрастенией, приобретенной на ранних этапах постнатального развития.

В отечественной психопатологии и психиатрии классификация ЗПР строится на этиопатогенетическом принципе, когда форма ЗПР определяется причиной ее возникновения. **В. В. Ковалев** выделяет **четыре основные формы ЗПР:**

- **дизонтогенетическая форма ЗПР**, при которой недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития ребенка;
- **энцефалопатическая форма ЗПР**, в основе которой лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- **ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов** (слепота, глухота, недоразвитие речи и пр.) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;
- **ЗПР, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства** (педагогическая запущенность) (Ковалев, 1979).

Наиболее признанной и часто используемой в научных исследованиях и практической деятельности является классификация задержки психического развития **Клары Самойловны Лебединской (1925-1993)**, в основу которой также положен **этиопатогенетический принцип**, то есть *основные этиологические факторы и патогенетические механизмы, вызывающие задержку развития и приводящие к определенной структуре дефекта.*

На основе этого критерия выделяются **4 основные формы ЗПР:**

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

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. F81.9 – расстройство развития учебных навыков неуточненное

Г. Е. Сухарева (1965) характеризует этот вариант ЗПР как **психофизический инфантилизм**. При этом инфантильность психики часто *сочетается с инфантильным типом телосложения с детскими особенностями мимики и моторики*. Наиболее характерным признаком этой формы ЗПР является сочетание *незрелости эмоциональной и интеллектуальной сфер*. При этом **эмоционально-волевая сфера** находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая структуру эмоционального склада детей более младшего возраста с яркостью и непосредственностью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, с доминированием игровых интересов, повышенной внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети активны в игре, проявляют много творчества и одновременно *быстро истощаются при*

интеллектуальной деятельности. У детей преобладает эмоциональная мотивация поведения, отмечаются повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость. (ПОВТОР см. ВЫШЕ)

Затруднения в обучении у них связаны не столько с их интеллектуальной несостоятельностью, сколько с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, со стойким преобладанием игровых интересов. Поэтому они не могут долго заниматься на уроке и не умеют подчиняться правилам дисциплины.

В более старшем возрасте эмоциональная незрелость затрудняет социальную адаптацию и вместе с неблагоприятными условиями не способствует патологическому формированию личности по неустойчивому типу (Ковалев В. В., 1979).

Наличие подобных случаев в семье свидетельствует **о генетическом конституциональном происхождении ЗПР**. Однако возможно развитие данной ее формы и *в результате негрубых обменно-трофических заболеваний перинатального периода и первого года жизни*. Несколько чаще данная форма встречается у близнецов, что может быть объяснено патогенетической ролью гипотрофических явлений, связанных с многоплодной беременностью.

Прогноз развития таких детей благоприятный, они со временем выравниваются в своем развитии и достигают уровня своих сверстников при благоприятных условиях обучения и воспитания.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. F84.8 – другие общие расстройства развития.

Соматогенная форма задержки развития наблюдается у тех детей, которые длительно и часто болеют тяжелыми соматическими заболеваниями (сахарный диабет, бронхиальная астма, онкологические заболевания, болезни кровеносной системы и другие). **Психическое развитие ребенка** происходит *в условиях длительных хронических соматических заболеваний. До основного заболевания развитие ребенка протекало без особенностей*, его нервная система также функционировала нормально, так как изначально не было ее органического поражения.

Соматическое заболевание ребенка приводит к изменению всех условий развития ребенка:

Во-первых, *страдают нервная система и головной мозг*, так как соматическое нездоровье оказывает вредоносное влияние на все системы организма, в том числе и на нервную систему, и головной мозг. При заболеваниях почек, печени, онкологических заболеваниях вредоносное воздействие на мозг ребенка оказывает сильнейшая интоксикация, при легочных и сердечно-сосудистых заболеваниях наблюдается *гипоксия*, что приводит к нарушению деятельности развивающегося мозга ребенка.

Во-вторых, *уменьшается продолжительность времени активности ребенка*, когда он может играть, учиться, общаться с другими людьми, так как это время тратится на обследование и лечение ребенка.

В-третьих, *снижается психический тонус из-за общей болезненной слабости (астении), повышенной истощаемости и утомляемости*, поэтому воз-

возможности развития ребенка резко ограничиваются. Например, по данным И. И. Мамайчук, дети раннего возраста с хронической почечной недостаточностью и врожденными пороками сердца в самостоятельной деятельности производили значительно меньше манипуляций с предметами по сравнению со здоровыми детьми, что можно объяснить астеническим синдромом. *Общее нарастающее утомление ребенка отрицательно сказывается и на его потребностно-мотивационной сфере:* у него снижается общая активность, и особенно познавательная активность. Нарастающая астения сказывается также и на динамической стороне всех психических процессов. Это проявляется в *выраженных колебаниях внимания, в его сниженной концентрации, уменьшении объема памяти, в инертности мыслительных процессов* [6].

В наиболее тяжелых случаях у детей наблюдаются также церебрастенические явления. **Синдром церебрастении** проявляется у ребенка не только в повышенной утомляемости, но и в *нарастании психической медлительности, в ухудшении концентрации внимания, памяти, в немотивированных расстройствах настроения, слезливости, вялости, сонливости.* Кроме того, у ребенка наблюдаются *повышенная чувствительность к яркому свету, сильному шуму, духоте, головные боли.* Все это негативно отражается на учебной успеваемости.

Патогенное влияние на развитие ребенка оказывает и длительный, болезненный и тяжело переживаемый **ребенком процесс лечения, длительные и частые госпитализации.** Детям предписываются многочисленные запреты и ограничения в питании, времяпровождении, общении, связанные с характером заболевания и лечения. Например, при тяжелых формах онкологических заболеваний крови дети находятся в изолированных помещениях, им запрещаются любые контакты. При хронической почечной недостаточности дети несколько раз в неделю получают сеансы гемодиализа, при которых ограничивается употребление жидкости, жесткие требования предъявляются к питанию, на сеансах требуется длительное пребывание в лежачем положении.

У ребенка также уменьшается круг общения, так как он часто находится в условиях стационарного лечения. Постепенно у детей также изменяется и содержание основных потребностей, круг их интересов строится вокруг основного заболевания, его меньше интересует все то, чем живут здоровые сверстники. Ребенка заботит и волнует его состояние, возможность выздоровления. При самых тяжелых соматических заболеваниях ребенок постоянно находится в состоянии лечения, и его жизнь строится как череда определенных процедур, обследований, консультаций.

Изменяется также и характер отношений взрослых и больного ребенка. Больной ребенок ставится центром семьи, и вся семья включается в заботу о нем. Взрослые озабочены состоянием ребенка, стремятся сделать все для того, чтобы он выздоровел, опекают его. Поэтому основным принципом в отношениях между взрослыми и детьми становится **гиперпротекция**, то есть **избыточная забота.** Гиперпротекция сама по себе приводит к снижению активности ребенка, он ждет, что за него все сделают взрослые. Родители занижают уровень требований к ребенку, формируя у него *потребительскую позицию, неуверенность в своих силах, низкую самооценку.* Поощряется *эгоцентризм, фик-*

сируется внимание ребенка на его болезни, ей придается особая значимость. Нередко у детей наблюдается и **задержка эмоционально-волевого развития**, связанная с неуверенностью, **боязливостью, страхами, общей тревожностью**, так как ребенок осознает и ощущает свою физическую неполноценность. Таким образом, у детей с тяжелыми соматическими заболеваниями начинает **постепенно накапливаться отставание в развитии при изначально нормальном развитии**. Астенизация в сочетании с неблагоприятными социально-психологическими условиями приводит к **искажению формирования личности ребенка**.

Прогноз развития у детей с соматогенной формой прямо *зависит от степени тяжести, течения и исхода основного заболевания*.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. F81.3 – смешанное расстройство развития школьных навыков

Эта форма задержки психического развития связана с *неблагоприятными условиями жизни и воспитания ребенка как в семье, так и вне семьи*. ЗПР психогенного происхождения часто возникает у тех детей, которые с раннего возраста подвергались **психической и социальной депривации**, что особенно типично для детей, которые воспитываются в учреждениях закрытого типа (детские дома, интернаты), в социально неблагополучных семьях. Депривация имеет длительные негативные последствия, которые проявляются в *искажениях развития эмоционально-волевой, а в дальнейшем и интеллектуальной сферы*. Еще в прошлом веке **Р.Шпитц** ввел понятие «**госпитализм**», обратив внимание на отставание в двигательном и эмоциональном развитии внешне здоровых детей, которые получали физический уход, но не получали общения и эмоционального принятия со стороны взрослых. В дальнейшем эти дети начали отставать и в интеллектуальном развитии.

Данная форма ЗПР имеет преимущественно **социальное происхождение**, она не связана непосредственно с незрелостью или поражениями головного мозга. *Однако это не исключает патогенного действия социальных факторов на мозг ребенка*. Известно, что при раннем возникновении и длительном действии психотравмирующие факторы могут привести к стойким изменениям и в нервно-психической сфере ребенка. Так как мозг ребенка формируется прижизненно, то в условиях депривации будут нарушены процессы образования нейронов и формирования связей между нейронами, что приведет к особому строению мозга, имеющему и меньшее количество нейронов, и связей между ними.

Многочисленные исследования развития детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, показывают, что эти дети с рождения отстают в своем развитии.

В младенчестве у таких детей резко снижена потребность в общении, у них не формируются отношения привязанности с близкими взрослыми, в раннем возрасте у них отмечаются апатичность и бездеятельность, безынициативность, снижение общей и познавательной мотивации, отставания в речевом развитии.

В дошкольном возрасте отмечаются подавленность, сниженная эмоциональность, пассивность, не формируются эмпатические способности.

В младшем школьном возрасте у детей не развивается произвольность, отмечается недостаточность интеллектуальной сферы, эти дети склонны к конфликтному и агрессивному поведению. Одновременно они испытывают большую потребность в доброжелательном внимании со стороны окружающих, их потребность в общении не удовлетворяется.

В подростковом возрасте у детей отмечаются разнообразные проблемы формирования личности, ее самосознания, складывается нечеткая ориентация на будущее, причем все эти особенности сохраняются и во взрослой жизни.

В условиях гипоопеки может формироваться патологическое развитие личности по типу психической неустойчивости: неумение регулировать свои эмоции и желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. **В условиях гиперопеки** психогенная ЗПР проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевым усилиям, трудовой деятельности.

В психотравмирующих условиях воспитания, где преобладает жестокое отношение или грубая авторитарность, формируется невротическое развитие личности с отсутствием инициативы, и самостоятельности, наличием повышенной тревожности.

Этот тип задержки психического развития считается **достаточно благоприятным с точки зрения преодоления временного отставания в развитии**. При своевременно начатой коррекционной работе (по принципу «как можно раньше») и грамотно проводимой коррекционной работе, при создании для ребенка адекватных благоприятных условий воспитания задержка развития может быть преодолена или значительно уменьшена. Однако воспитание вне условий семьи в самом раннем возрасте не может быть преодолено окончательно, ибо возникающее в этом возрасте состояние эмоционального неблагополучия ребенка сохраняется в разных формах на протяжении всей жизни человека.

У детей с психогенной формой задержки психического развития не наблюдаются грубые нарушения интеллекта или его предпосылок (памяти, внимания, работоспособности) – эти функции остаются относительно сохраненными.

Главным фактором, который приводит к снижению интеллектуальной продуктивности, к школьной неуспеваемости, является снижение мотивации и искажения в формировании эмоционально-волевой сферы.

Эту форму задержки психического развития необходимо **отличать от явлений педагогической запущенности**.

При педагогической запущенности наблюдается *недостаточность знаний и умений ребенка, снижен круг представлений из-за недостаточности информации и бедной среды, окружающей ребенка*. При восполнении информации ребенок быстро усваивает и приобретает знания и умения, накапливает впечатления.

4. Задержка психического развития психогенного происхождения является следствием длительных патологических состояний, действующих си-

темно, и она *не может быть преодолена только за счет передачи информации и создания благоприятных условий среды.*

1) **Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. F83** – *смешанные специфические расстройства развития*

Встречается **наиболее часто**, отличается большей выраженностью проявлений и длительностью течения. Она требует создания **специальных условий коррекционно-развивающего обучения**. Более ранний срок воздействия и **массивное поражение коры мозга** вызывают психическое недоразвитие, а воздействия в более поздний период, когда созревание, дифференциация основных мозговых систем закончены, даже частичное локальное поражение коры вызывает ЗПР.

Самой тяжелой и трудно преодолеваемой формой является задержка развития церебрально-органического происхождения, при которой у ребенка имеется **органическое поражение центральной нервной системы**. Повреждения мозга у ребенка могут быть разной этиологии, но преимущественно они происходят в перинатальный период, то есть *на поздних сроках внутриутробного развития, в период родов и в первые дни после рождения (инфекционные поражения, интоксикации, травмы ЦНС в первые годы жизни).*

В большинстве случаев задержка в развитии у таких детей полностью не может быть преодолена, она **может быть компенсирована только частично**. Более благоприятным является вариант, когда у ребенка **на первый план выходят нарушение внимания и двигательная расторможенность** и в меньшей степени страдают *память и мышление*.

Задержка темпов развития отмечается в нескольких функциональных системах. Так, И. Ф. Марковская (1983) выявила у 32 % детей с ЗПР замедление темпа физического развития, у 69 % – моторных функций, у 63 % – речи, 36 % – энурез.

В случаях возникновения ЗПР при постнатальных воздействиях (инфекции, интоксикации, травмы), перенесенных в первые 3-4 года жизни, можно наблюдать наличие временного регресса приобретенных навыков и их последующую нестойкость (нарушение при психологических кризисах). При более поздних сроках поражения одновременно с явлениями незрелости признаки расстройства функций ЦНС становятся практически постоянными.

Это обуславливает в целом **наличие в психологической структуре ЗПР постоянных симптомов энцефалопатии**: церебрастенический, неврозоподобный, психопатоподобный, эпилептический, нейродинамический и др. Часто отмечаются **признаки гидроцефалии, нарушения черепно-мозговой иннервации, выраженной вегетативной дистонии**. Стойкая неврологическая симптоматика резидуального характера отмечается у 50-92 % таких детей (Марковская И. Ф., 1963). За рубежом эти нарушения называют **минимальным повреждением мозга или минимальной мозговой дисфункцией**.

5. Задержка психического развития – интеллектуальная недостаточность при олигофрении

Сходство данных видов отклоняющегося развития состоит в том, что в обоих случаях у детей имеется **снижение уровня умственного развития**,

то есть определенная степень интеллектуальной недостаточности. В западной психологии интеллектуальная недостаточность и задержка психического развития рассматриваются вместе, в одном разделе учебника, и для их обозначения используется термин «*умственная недостаточность*». Для решения практических задач, и, в первую очередь, для определения образовательного маршрута детей, необходимо проводить дифференциальную диагностику между интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития. Детей с разными видами отклоняющегося развития направляют в соответствующие их уровню возможностей образовательные учреждения: дети с интеллектуальной недостаточностью – во вспомогательные школы или в специальные классы в общеобразовательных школах; дети с задержкой психического развития – в школы или классы для детей с трудностями в обучении. Если неправильно определяется программа специального образования для детей, то этим наносится существенный вред их дальнейшему развитию, социальной и профессиональной адаптации. Дети с интеллектуальной недостаточностью, обучаясь в классе для детей с трудностями в обучении, не в состоянии освоить программу обучения, у них складывается негативное отношение к школе и школьному обучению, могут появиться трудности в поведении. Дети с задержкой психического развития, обучаясь в школе для детей с интеллектуальной недостаточностью, получают образовательные услуги, которые ниже их реальных возможностей, и поэтому имеющаяся у них задержка психического развития не преодолевается.

Для **разделения** детей с интеллектуальной недостаточностью и детей с задержкой психического развития можно **ориентироваться на два основных признака**:

1. Первый признак – это **разный уровень обучаемости**. Обучаемость определяется как способность к обучению, к усвоению знаний, умений и навыков и, в конечном итоге, к дальнейшему развитию. Степень обучаемости зависит от актуального уровня развития ребенка, но в большей степени от его потенциального уровня, или уровня ближайшего развития. Чем больше величина зоны ближайшего развития, тем выше уровень обучаемости. Зона ближайшего развития и определяется как разница между тем, что ребенок может делать с помощью взрослых, и тем, что он может делать самостоятельно. Так как потенциальные возможности детей с задержкой психического развития выше, чем у детей с интеллектуальной недостаточностью, то и показатели обучаемости у них будут значительно выше. Дети с интеллектуальной недостаточностью отличаются низкой способностью к обучению, к усвоению знаний, умений и навыков.

Как можно определить степень обучаемости у детей?

Во-первых, это можно сделать, наблюдая за ребенком в процессе обучения, в процессе повседневной жизни. Как быстро он чему-то обучается, сколько надо потратить времени, чтобы он чему-то научился? Сколько нужно затратить усилий, чтобы научить ребенка навыкам самообслуживания, игровым действиям, простым трудовым операциям, школьным навыкам и т.п.? Как быстро ребенок забывает, или, наоборот, как долго он помнит усвоенный материал?

Во-вторых, определить уровень обучаемости детей можно в процессе проведения простого **обучающего эксперимента**. Идея обучающего эксперимента принадлежит **А. Ю. Ивановой**, которая предложила определять уровень обучаемости детей на основе количества помощи, которая необходима ребенку, чтобы выполнить предложенное задание. Количество помощи определяется в методике Ивановой по числу подсказок, которые взрослый делает ребенку. Чем больше подсказок требуется ребенку, тем меньше его обучаемость, тем ниже потенциал развития ребенка.

По аналогии с описанным экспериментом **можно провести свой обучающий эксперимент**. Нужно предложить ребенку выполнить задание, которое он не может выполнить полностью самостоятельно, например, это может быть построение узоров из кубиков, составление рассказа по картинке, раскладывание картинок по группам и т.п. Затем взрослый обучает ребенка выполнению этого задания, причем помощь оказывается дозированной, то есть маленькими порциями. Фиксируется, сколько «порций» помощи потребовалось ребенку, чтобы выполнить это задание полностью самостоятельно. Если потребовалось небольшое число подсказок, то обучаемость высокая, если нужно было много раз подсказывать ребенку, то у него низкий уровень обучаемости.

Безусловно, оценка обучаемости при таком подходе будет довольно приблизительной и во многом будет зависеть от опыта специалиста, проводящего обучающий эксперимент.

2. Второй признак, по которому можно проводить дифференциальную диагностику между интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития, это **уровень критичности ребенка**.

При интеллектуальной недостаточности у детей имеется нарушение личности, которое проявляется в низкой критичности по отношению к себе и своим достижениям. В этой связи они не вырабатывают отношения к результатам своей деятельности: не всегда огорчаются при неудаче и не всегда способны самостоятельно радоваться успеху, особенно вне ситуации, когда кто-то их за это похвалит.

У детей с задержкой психического развития критичность значительно выше: у них формируется оценка себя и своих достижений, поэтому они ведут себя по-другому в ситуации успехов и неудач.

Дифференциальная диагностика между интеллектуальной недостаточностью и задержкой психического развития представляет **большие сложности**, особенно если приходится проводить **различение между тяжелыми степенями ЗПР и легкой умственной отсталостью**.

Дополнительные сложности возникают в тех случаях, когда ребенок не получал педагогической помощи, специального обучения и у него **могла накопиться педагогическая запущенность**.

В таких случаях детям назначается **«диагностический срок»**, на протяжении которого за ними наблюдают, оценивают их успехи в обучении, их потенциальные возможности, и только на основе длительного наблюдения окончательно определяют диагноз и программу обучения.

Характерные особенности детей с задержкой психического развития и детей с умственной отсталостью представлены в таблице.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что основными причинами возникновения задержки психического развития и умственной отсталости являются поражение коры головного мозга, наследственные заболевания, влияние патогенных факторов в период внутриутробного развития и родовые травмы. В отличие от задержки психического развития умственная отсталость является необратимым нарушением, а задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка.

2.3. Основные отличия ЗПР и умственной отсталости

Сравнительная характеристика детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Сфера	ЗПР	УО
Память	Объем запоминаемой информации снижен. Ребенок обладает меньшей продуктивностью, обращает внимание только на что-то яркое, лучше воспринимает наглядный материал.	Ученик становится забывчивым, часто не помнит некоторые моменты из жизни. У него в голове откладываются случайно увиденная информация, внешние примеры. Ребенку сложно дается построение логических связей. Практически неразвита смысловая память.
Внимание	Сниженная концентрация и неустойчивое внимание. Ребенок легко отвлекается на посторонние вещи и не может быстро переключиться с одного дела на другое.	Испытывает трудности с распределением своего внимания, медленно переходит с одной задачи на другую. Слабая концентрация внимания.
Мышление	Скачкообразное развитие мыслительной деятельности – неравномерно формируется словесно-логическое и наглядно-действенное мышление. Ребенок имеет хорошие возможности для развития навыков анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования, но возникают сложности с причинно-следственными связями.	Мышление на протяжении всей жизни – наглядно-образное. Сниженная активность мыслительных процессов, слабая регуляция мыслей. Не сформированы навыки анализа, обобщения, сравнения и синтеза. Ребенок не может сам оценить выполненную задачу. При проведении методик, направленных на выявление показателей умственной деятельности, показывает результаты хуже, чем дети с ЗПР.
Способ выполнения задач	Ребенок действует методом проб и ошибок, не знает верного решения ситуации. Поступает не всегда адекватно.	Нерациональные попытки манипуляции. Ребенок не может переносить дела на потом.

Обучаемость и отношение к помощи	<p>Низкий уровень обучаемости. Без проблем принимает помощь от взрослых во время выполнения заданий.</p> <p>Более быстрый темп усвоения информации, возможность ее применения.</p>	<p>Низкий уровень обучаемости и усвоения информации. Педагогическая запущенность. Испытывает трудности с использованием знаний в жизни.</p> <p>Не принимает помощь взрослых, все задания делает сам.</p>
Познавательная деятельность	<p>Избегает интеллектуальных заданий, обходит напряжение стороной, но при обучении проявляет интерес.</p> <p>Необходимо исключать из воспитания наказания и ругань.</p> <p>Большая возможность дальнейшего развития.</p>	<p>Не проявляет интерес к познанию окружающего мира, имеет о нем искаженное представление.</p> <p>Действует шаблонно, отсутствует тяга к новым занятиям.</p>
Эмоциональность	<p>Ребенок имеет яркую эмоциональность, что позволяет привлекать его к обучению через заинтересованность задачей, например, с помощью игрового процесса. Однако развитие осложнено гиперактивностью или инфантилизмом.</p> <p>Испытывает проблемы с адаптацией и планированием своих дел.</p>	<p>Эмоциональная сфера неразвита, подчиняется инстинктам.</p> <p>Игровой способ обучения отвлекает от выполнения задания.</p> <p>Обладает внушаемостью и слабой уверенностью в собственном мнении.</p> <p>Не может контролировать свои эмоции, имеет нестабильное настроение.</p>
Изобразительная деятельность	<p>Обладает данными навыками в разной степени.</p>	<p>Без специальной подготовки уровень навыка выражается в «чирканьях». В некоторых случаях при правильном подходе можно научить ребенка изображать формы, рисовать домики или условных людей.</p>
Игры и развлечения	<p>В игре действует активно, проявляет инициативу. В отличие от УО, игровая деятельность детей с ЗПР носит более эмоциональный характер. Они могут правильно подобрать способ достижения цели, однако отсутствуют умственная сфера и замысел. Без должного обучения останавливаются на уровне сюжетной игры.</p>	<p>Не проявляет активность, при игре действует так же, как и остальные дети, подражая им.</p> <p>Отсутствует сюжетный замысел, ограничивается предметно-игровой деятельностью.</p>
Речь	<p>Ребенок воспринимает речь взрослых, включая рассказы и сказки.</p> <p>Отсутствуют грубые ошибки в произношении и грамматике.</p>	<p>Речь имеет грубые дефекты. Ребенок не понимает значения многих слов, неправильно произносит фразы, обладает небольшим словарным запасом, испытывает трудности с форму-</p>

	<p>Даже если дети с ЗПР допускают нарушения при письме или чтении, то самостоятельно пытаются понять проблему и исправить ее.</p> <p>Обладают большим запасом слов, чем дети с УО. Способны пересказать услышанный текст.</p>	<p>лировкой предложений.</p> <p>Также у этих детей неразвиты фонематический слух и звуковой анализ.</p> <p>Они не стремятся понять прочитанный текст и использовать речь в достаточном объеме.</p>
Моторика	<p>Движения чаще осознанные и скоординированные. Отличаются ловкостью и целенаправленностью действий.</p>	<p>Ребенок испытывает трудности с координацией, медленно и неловко двигается. Не может быстро переключиться с одного действия на другое.</p>

В отличие от умственно отсталых детей, у детей с задержки психического развития выше обучаемость. Они лучше используют помощь учителя или старшего и способны применить показанный способ действия при выполнении аналогичных заданий. У всех детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью не сформирована готовность к школьному обучению.

Глава 3. Эффективные практики инклюзивного образования в Ярославской области

В современной России активно идет процесс гуманизации отношения государства и общества к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, расширяются аспекты их интеграции в разные сферы социальной и экономической жизнедеятельности страны.

В этой связи важными являются разработка и реализация всех форм социально-педагогической, психологической помощи данной категории населения. В современных условиях практическая деятельность образовательных организаций Ярославской области начинается на раннем этапе и, главное, продолжается на этапах общего, среднего и высшего образования, ориентируясь на особенности нозологической группы.

Ниже представлены эффективные модели и практики работы педагогов области с детьми с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, а именно, представлены система оценивания личностных и метапредметных результатов младших школьников с задержкой психического развития, а также интегрированная деятельность как составная часть междисциплинарного взаимодействия специалистов инклюзивного образования.

3.1. Система оценивания личностных и метапредметных результатов младших школьников с задержкой психического развития

Павлова Наталья Викторовна, заместитель директора ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4»

Фёдорова Анастасия Викторовна, учитель-логопед ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4»

Проблема качества образования возникла одновременно с зарождением и развитием образования как особого социального явления. Среди большого числа показателей качества образования основными по-прежнему признаются образовательные достижения обучающихся.

Важность вопроса качества школьного образования определяется избранным в Российской Федерации подходом к нормированию образовательной деятельности с помощью федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Как известно, с 1 сентября 2016 года начал внедряться в практику работы школ ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, в котором закреплены вариативные возможности обучения для всех категорий детей с ОВЗ.

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) предусмотрены два варианта обучения. Оба они являются цензовыми.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ, система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) должна предполагать

комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися трёх групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных.

Документ содержит чёткие требования к организации системы оценки достижения планируемых результатов освоения АООП.

В то же время примерная основная образовательная программа (ПООП) обучающихся с ЗПР, на основе которой разрабатываются АООП, содержит только общие теоретические подходы к оценке планируемых результатов освоения образовательных программ. Формирование самой системы отнесено к компетенции образовательной организации.

Кратко обозначим особенности разработанной нами системы.

Личностные результаты для обучающихся начальной школы (вариант обучения 7.1.) идентичны результатам, заложенным во ФГОС НОО. Но при определении более частных результатов, заложенных в ПООП НОО, для детей с ЗПР не учитываются результаты, заложенные в блок «Выпускник получит возможность научиться».

Планируемые личностные результаты для школьников, обучающихся по варианту 7.2., существенно отличаются от тех результатов, которые должны достичь школьники, обучающиеся по варианту 7.1. Согласно рекомендациям ПАООП обучающихся с ЗПР (вариант обучения – 7.2.), по каждому личностному результату нами определены параметры их оценки и индикаторы.

Метапредметные результаты для обучающихся начальной школы (вариант обучения 7.1.) также идентичны результатам, заложенным во ФГОС НОО. В данном случае также при определении более частных результатов, заложенных в ПООП НОО, для детей с ЗПР не учитываются результаты, заложенные в блок «Выпускник получит возможность научиться».

Планируемые метапредметные результаты для школьников, обучающихся по варианту 7.2., отличаются некоторым упрощением результатов, которые должны достичь школьники, обучающиеся по варианту 7.1., и отсутствием некоторых из них. Соответственно, данные метапредметные результаты исключены из планируемых результатов и не оцениваются в ходе мониторинга.

В предлагаемой нами системе для более объективной оценки метапредметных УУД сделана градация метапредметных результатов по классам. Мы брали конкретный метапредметный результат, заложенный во ФГОС обучающихся с ОВЗ, по варианту 7.1. Эти результаты выступают критериями, но нуждаются в конкретизации: в определении параметров (групп способностей и умений) и индикаторов (конкретизированных результатов, которые можно проверить). С каждым метапредметным результатом соотнесены конкретные УУД и индикаторы по классам. Мы брали планируемые результаты выпускника начальной школы (они заложены в ПООП НОО) и делали градацию соответственно классу. Все метапредметные результаты были распределены на три группы, относящиеся к регулятивным, познавательным и коммуникативным УУД (приложение 1).

Оценка метапредметных результатов осуществляется в ходе психолого-педагогического мониторинга при помощи определённых методов и методик, которые отражены в технологических картах:

– технологическая карта психолого-педагогического мониторинга достижения обучающимися с ЗПР метапредметных и личностных результатов (НОО, вариант обучения 7.1) (приложение 2);

– технологическая карта психолого-педагогического мониторинга достижения обучающимися с ЗПР метапредметных результатов (НОО, вариант обучения 7.2) (приложение 3).

Результаты оценки сформированности метапредметных УУД школьников, обучающихся по варианту 7.1., заносятся в карты индивидуальных достижений метапредметных и личностных результатов обучающихся, представленных в приложении 4.

Психолого-педагогический мониторинг достижения школьниками, обучающимися по варианту 7.2., метапредметных результатов идентичен мониторингу, который осуществляется для школьников, обучающихся по варианту 7.1. Но, как говорилось выше, в данном случае не оценивается ряд индикаторов. А результаты оценки заносятся в отдельные карты индивидуальных достижений метапредметных результатов обучающихся, представленных в приложении 5.

Мониторинг осуществляется учителями в сотрудничестве с воспитателями, специалистами (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог). При оценке метапредметных результатов используется качественная система оценки (сформировано, не сформировано, сформировано частично). С целью определения динамики сформированности УУД качественная оценка переводится в баллы.

Основным объектом оценки сформированности личностных результатов школьников, обучающихся по варианту 7.1., служит сформированность УУД, включаемых в следующие три основных блока: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация.

Психолого-педагогический мониторинг достижения школьниками, обучающимися по варианту 7.1., личностных результатов осуществляется воспитателями в сотрудничестве с учителями, педагогом-психологом. При оценке личностных результатов, как и метапредметных, используется качественная система оценки, которая переводится в баллы.

Оценивание личностных результатов школьников, обучающихся по варианту 7.2., производится через оценку конкретизированных результатов (индикаторов). Мы составили технологическую карту психолого-педагогического мониторинга личностных результатов, в которой прописаны критерии, индикаторы, методы и методики для диагностики и ответственные за их проведение (приложение 6).

Мониторинг достижения школьниками, обучающимися по варианту 7.2., личностных результатов проводится учителями, воспитателями, педагогом-психологом, учителем-дефектологом. При оценке личностных результатов используется балльная система оценки.

Система балльной оценки результатов реализуется следующим образом:

Оценка конкретизированных результатов (индикаторов):

0 баллов – качество не проявляется

1 балл – качество слабо проявляется

2 балла – качество проявляется в отдельных случаях

3 балла – качество устойчиво проявляется

Итоговая оценка результатов:

0 баллов – результат не сформирован

1 балл – результат сформирован по меньшинству параметров

2 балла – результат сформирован по большинству параметров

3 балла – результат полностью сформирован

В случае, когда оценка одного индикатора осуществляется разными педагогами, классный руководитель выводит по данному индикатору средний балл. После оценки каждого конкретизированного результата классный руководитель выводит средний балл по каждому личностному результату. Результаты оценки фиксируются в карте индивидуальных достижений личностных результатов обучающихся, представленной в приложении 7.

В ходе мониторинга используются определённые методы и методики. Большое количество параметров оценивается при помощи метода наблюдения. Этот метод используют как учителя, воспитатели, так и группы экспертов во время проведения групповой работы.

Опыт нашей работы позволяет сделать вывод, что групповые работы являются особенно показательными для оценки сформированности коммуникативных УУД. Они проводятся в конце года и представляют собой (групповую) работу над проектом на следующие темы: *1 класс* «Лучшее время года!»; *1 дополнительный класс* «Открытка к празднику»; *2 класс* «Дом Счастья. Дом, в котором хорошо всем!»; *3 класс* «Школа будущего»; *4 класс* «Я – будущий пятиклассник!»

Оценка достижения обучающимися с ЗПР личностных и метапредметных результатов освоения АООП НОО проводится ежегодно в конце учебного года (с 10 по 31 мая). У вновь прибывших обучающихся оценка проводится также на момент их прибытия в учреждение.

Использование предложенной системы позволяет не только объективно оценивать уровень сформированности образовательных результатов обучающихся с ЗПР, но и своевременно корректировать процесс организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, что и будет способствовать успешному достижению школьниками планируемых результатов освоения АООП.

3.2. Интегрированная деятельность как составная часть междисциплинарного взаимодействия специалистов инклюзивного образования

Коптева Юлия Анатольевна, учитель-дефектолог МОУ СШ № 7 им. адмирала Ф. Ф. Ушакова г. Тулаева

По определению Л. С. Выготского, «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений».

Наши дети, обучаясь по несколько человек в общеобразовательных классах, требовали единого подхода со стороны специалистов.

Целью совместной работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога является тесное взаимодействие в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Поэтому мы определили формы и содержание совместной деятельности, обозначили общие задачи коррекционной работы.

Взаимодействие специалистов в комплексной работе с учащимися с ОВЗ

1. Планирование совместной деятельности.
2. Оформление документации по взаимодействию (ИОМ, СИПР, ППк).
3. Совместное проведение занятий, внеклассных мероприятий, фестивалей и конкурсов разного уровня.
4. Участие в педагогических советах, семинарах, ШМО, РМО, конференциях.

Основное содержание работы	Результат
Психолого-педагогическая и логопедическая диагностика детей с ОВЗ.	Создание индивидуальных коррекционных программ помощи ребенку с ОВЗ.
Заполнение индивидуальных карт развития ребенка, разработка образовательных маршрутов.	Разработка программ индивидуальной и подгрупповой работы с детьми.
Организация и проведение психолого-педагогических консилиумов (ППк).	Проектирование взаимодействия специалистов образовательного учреждения и родителей.
Информация о результатах диагностики, настрой родителей и педагогов на эффективную работу с детьми.	Повышение компетентности родителей и педагогов по вопросам речевого и познавательного развития детей.
Решение задач, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах.	Устранение у детей отклонений в речевом и психологическом развитии.
Корректировка индивидуальных и групповых программ	Определение эффективности коррекционной работы

Задачи работы учителя-логопеда	Задачи работы педагога-психолога и учителя-дефектолога
<p>Обследование учащихся и выявление среди них детей, нуждающихся в коррекционной помощи.</p> <p>Оценка результатов помощи детям.</p> <p>Формирование у педагогического коллектива информационной готовности к логопедической работе, оказание им помощи в организации полноценной речевой среды.</p> <p>Обогащение словарного запаса.</p> <p>Развитие слухового внимания и фонематического слуха.</p> <p>Развитие мелкой моторики</p>	<p>Создание среды и психологической поддержки детям с ОВЗ.</p> <p>Снятие тревожности у детей при негативном настрое на учебный процесс.</p> <p>Развитие произвольности навыка самоконтроля, волевых качеств.</p> <p>Обеспечение психологической, учебной готовности к школьному обучению.</p> <p>Развитие памяти, внимания, мышления, пространственной ориентировки.</p> <p>Развитие зрительно-моторной координации.</p> <p>Совершенствование мелкой моторики.</p> <p>Формирование учебных навыков</p>

Взаимодействие логопеда, дефектолога, психолога способствует:

- эффективным качественным изменениям в речевом развитии детей;
- формированию познавательных процессов, повышению учебной мотивации;
- развитию эмоционально-волевой сферы.

Успешную коррекцию познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы мы видим в интегрированных совместных мероприятиях. Тем более, что с внедрением инклюзии увеличилось количество детей с разной нозологией (от задержки психического развития до глубокой умственной отсталости с сочетанными нарушениями). Хочется отметить, что интегрированные мероприятия объединяют детей общими впечатлениями, переживаниями, способствуют формированию коллективных взаимоотношений. Интегрированные занятия позволяют гибко сочетать традиционные и нетрадиционные методы, повысить эффективность в работе и получить стабильные результаты.

Интегрированные мероприятия возможны через 2 типа интеграции:

1. Сотрудничество педагогов различных учебных дисциплин (логопед – психолог, логопед – дефектолог, дефектолог-психолог).
2. Использование дефектологом/психологом/логопедом методов работы других специалистов (психолога, логопеда, дефектолога).

Задачи первого типа интеграции:

- Координация деятельности всех специалистов системы психолого-педагогического сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов, логопедов, дефектологов, учителей, воспитателей) по созданию оптимальных условий для нормального развития ребенка.
- Совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях образовательного учреждения.

- Систематизация имеющегося опыта, обмен интересными профессиональными находками.
- Объединение представителей разных специальностей в решении вопросов психолого-педагогической поддержки.

Основная задача второго типа интеграции – повышение эффективности педагогического процесса.

Модели интеграции могут быть следующие:

1. Тематическая модель, при которой за основу деятельности взята единая (лексическая) тема. Каждый специалист самостоятельно определяет наиболее эффективные формы и методы работы с детьми, исходя из основной темы. Целью интеграции является создание единой целенаправленной системы работы для решения поставленных задач.

2. Проблемная модель основывается на том, что педагоги выявляют наиболее актуальную для данного периода обучения проблему развития группы детей и совместно разрабатывают систему мероприятий для ее преодоления.

Рассмотрим возможные модели совместной работы разных специалистов.

Логопед-дефектолог-психолог

Логопед, дефектолог, психолог преследуют в своей работе разные задачи, но пути и способы их достижения достаточно часто оказываются общими. Нужно учитывать, что всегда есть группа детей, в равной степени нуждающихся в помощи всех специалистов.

Планирование и реализация коррекционно-развивающего воздействия требуют взаимодействия логопеда, дефектолога и психолога в тех случаях, когда в основе трудностей обучения и воспитания ребенка лежат следующие проблемы:

- несформированность ВПФ сочетается с недостаточностью речевого развития;
- нарушение речевой сферы сопровождается дезадаптирующей тревожностью;
- речевое недоразвитие сопровождается или вызывает снижение учебной мотивации, самоконтроля.

Работа логопеда в рамках интеграции может заключаться в следующем:

- Развитие звуковой стороны речи.
- Развитие лексического запаса и грамматического строя речи.
- Формирование связной речи.
- Формирование полноценных учебных умений и навыков.

Работа психолога/дефектолога в условиях интеграции может заключаться в следующем:

- Развитие и коррекция высших психических функций.
- Активизация познавательной деятельности.
- Развитие эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, и логопед, и психолог/дефектолог занимаются развитием речи и др. психических процессов одновременно, но не на равных. Основная задача логопеда – развитие речи (и коррекция высших психических функций этому способствует). Развитие речи для психолога/дефектолога – также одна

из основных задач, но в контексте работы психолога/дефектолога речь является средством развития интеллекта.

Взаимосвязь работы логопеда, дефектолога и психолога не ограничивается использованием коррекционных психологических и логопедических форм и методов на занятиях, взаимная интеграция значительно глубже. Она предполагает совместное планирование и проведение занятий, составление общих планов коррекционной работы с детьми, требующими повышенного педагогического внимания, совместный мониторинг по результатам обследования и коррекционно-развивающей деятельности, разработку рекомендаций для педагогов и родителей, проведение семинаров и консультаций по вопросам психического и речевого развития детей, оформление наглядной агитации для педагогов и родителей, подбор литературы для их самообразования.

Наибольший эффект интегрированные мероприятия имеют тогда, когда это не единичные экспериментальные мероприятия, а построенная по особой программе система взаимодействия всех специалистов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей.

Если говорить о совместных занятиях, то большой плюс интегрированных занятий и в том, что они проводятся в игровой форме, включают в себя много видов работы. Систематическая работа с использованием интегрированных занятий помогает достичь стабильного, позитивного изменения в уровне развития разных аспектов личности ребенка, формирует и развивает личностные и интеллектуальные качества, способности, которые помогут ребенку успешно учиться, а также развивают коммуникативные умения, то есть умения свободно высказать свою мысль.

На наших интегрированных занятиях, внеклассных мероприятиях мы объединяем детей разного возраста (в начальной школе), разного уровня развития когнитивных способностей. Это способствует обогащению знаниями об окружающем мире учащихся с ЗПР, созданию эмоционального благополучия, а также предпосылок для раскрытия внутренних резервов психического и личностного развития в целях дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

Учащиеся начальных классов на интегрированных занятиях активно и с интересом работают, взаимодействуют друг с другом, объединяемые общими заданиями.

Наши подопечные выступают на различных конкурсах школьного, муниципального и областных уровней. Например, конкурс чтецов «Золотая осень», «Поэтические фантазии». Дети с ОВЗ привлекаются к участию в районных конкурсах поделок «Новогодние фантазии» или «Новогоднее вдохновение», фотоконкурс «Верные друзья», творческий конкурс «Мой любимый герой мультфильма», «Мой любимый сказочный герой», региональный конкурс «Парад новогодних идей», творческий конкурс (муниципальный/региональный) «ГТО».

Невзирая на то, что дети имеют ограничения по здоровью, они могут участвовать в различных конкурсах – от школьного до всероссийского уровня, жить полноценной жизнью.

Узкие специалисты школы очень активно участвуют в работе РМО, научных конференциях, семинарах муниципального и областного уровней, где делятся и обобщают опыт своей методической и научной деятельности, а также принимают участие в фестивалях и конкурсах профмастерства, показывают интегрированные занятия.

Таким образом, для каждого ребенка с ОВЗ мы стараемся создать условия и замотивировать к участию в мероприятиях, способствующих социализации, развитию коммуникативных, эмоционально-волевых способностей, что в целом ведет к сохранению психологического здоровья. А согласованность действий учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения развития. Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможны успешное формирование личностной готовности детей с нарушениями развития, социализация и адаптация их в обществе.

Приложения

Приложение 1

Планируемые результаты освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР

Метапредметные результаты	Параметры (группы способностей и умений)	ИНДИКАТОРЫ			
		1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1. Регулятивные УУД					
<i>Обучающиеся научатся:</i>					
<i>Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления.</i>	<i>Целеполагание.</i>	<i>- принимать учебную задачу;</i>	<i>- принимать учебную задачу; сохранять учебную задачу с активной помощью педагога;</i>	<i>- принимать учебную задачу; сохранять учебную задачу с дозированной помощью педагога;</i>	<i>- принимать и сохранять учебную задачу;</i>
<i>Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата.</i>	<i>Планирование.</i>	<i>- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале в сотрудничестве с педагогом;</i> <i>- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей с активной помощью педагога;</i> <i>- учитывать установленные правила в планировании способа решения с активной помощью педагога;</i>	<i>- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале в сотрудничестве с педагогом;</i> <i>- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей с направляющей помощью педагога;</i>	<i>- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале в сотрудничестве с педагогом;</i> <i>- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации с дозированной помо-</i>	<i>- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале в сотрудничестве с педагогом;</i> <i>- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;</i>

			– учитывать установленные правила в планировании способа решения с направляющей помощью педагога;	щью педагога; – учитывать установленные правила в планировании способа решения с дозированной помощью педагога;	– учитывать установленные правила в планировании способа решения;
<i>Контроль.</i>	– учитывать установленные правила в контроле способа решения с активной помощью педагога; – осуществлять итоговый контроль по результату с активной помощью педагога;	– учитывать установленные правила в контроле способа решения с направляющей помощью педагога; – осуществлять итоговый контроль по результату с направляющей помощью педагога;	– учитывать установленные правила в контроле способа решения с дозированной помощью педагога; – осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату с дозированной помощью педагога;	– осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату;	
<i>Оценка.</i>	– оценивать правильность выполнения действия с активной помощью педагога;	– оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи с направляющей помощью педагога;	– оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи с дозированной помощью педагога;	– оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной оценки соответствия результатам требованиям данной задачи;	

<p>Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха.</p>	<p>Прогнозирование.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - принимать результат действия; - в сотрудничестве с педагогом принимать способ действия; 	<ul style="list-style-type: none"> - различать способ и результат действия с направляющей помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - различать способ и результат действия с дозированной помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - различать способ и результат действия;
	<p>Коррекция.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки с активной помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок с активной помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок, использовать предложения и оценки для создания нового, более совершенного результата с направляющей помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок, использовать предложения и оценки для создания нового, более совершенного результата с дозированной помощью педагога;
	<p>Саморегуляция.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно воспринимать предложения и оценку педагогов, товарищей, родителей и других людей с активной помощью педагога; - проявлять волевые усилия при решении учебной задачи. 	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно воспринимать предложения и оценку педагогов, товарищей, родителей и других людей с направляющей помощью педагога; - проявлять волевые усилия при решении учебной задачи. 	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно воспринимать предложения и оценку педагогов, товарищей, родителей и других людей с дозированной помощью педагога; - проявлять волевые усилия при решении учебной задачи. 	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей; - проявлять волевые усилия при решении учебной задачи.

2. Познавательные УУД					
<i>Обучающиеся научатся:</i>					
<i>Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера.</i>	<i>Формулирование проблемы.</i>	<i>– принимать проблему;</i>	<i>– формулировать несложные проблемы с активной помощью педагога;</i>	<i>– формулировать несложные проблемы с направляющей помощью педагога;</i>	<i>– формулировать различные проблемы с дозированной помощью педагога;</i>
	<i>Самостоятельное создание алгоритмов (способов) деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.</i>	<i>– в сотрудничестве с педагогом адекватно применять способы решения задач творческого и поискового характера из ряда предложенных;</i>	<i>– с направляющей помощью педагога предлагать варианты решения не менее 2-х задач творческого и поискового характера;</i>	<i>– с дозированной помощью педагога предлагать варианты решения не менее 3-х задач творческого и поискового характера;</i>	<i>– владеть общим приёмом решения задач творческого и поискового характера;</i>
<i>Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.</i>	<i>Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.</i>	<i>– сопоставлять свои действия с заданным образцом в сотрудничестве с педагогом;</i>	<i>– осуществлять рефлексию общих способов действий в сотрудничестве с педагогом; – осуществлять контроль и оценку результатов деятельности с активной помощью педагога;</i>	<i>– осуществлять рефлексию способов и условий действия, контроль и оценку процесса и результатов деятельности с направляющей помощью педагога;</i>	<i>– осуществлять рефлексию способов и условий действия, контроль и оценку процесса и результатов деятельности с дозированной помощью педагога;</i>

<p>Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.</p>	<p>Моделирование. Преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.</p>	<p>– использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, для решения задач с активной помощью педагога;</p>	<p>– использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, для решения задач с направляющей помощью педагога;</p>	<p>– использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, для решения задач с дозированной помощью педагога;</p>	<p>– использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы, для решения задач;</p>
<p>Использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме</p>	<p>Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели. Поиск и выделение необходимой информации, в том числе решение практических и познавательных задач с использованием общедоступных в начальной школе источников информации (в том числе справочников, энциклопедий, словарей) и инструментов ИКТ.</p>	<p>– осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с активной помощью взрослых; – осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ, с активной помощью педагога;</p>	<p>– осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве сети Интернет, с активной помощью взрослых; – осуществлять запись (фиксацию)</p>	<p>– осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве сети Интернет, с дозированной помощью взрослых; – осуществлять запись (фиксацию)</p>	<p>– осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве сети Интернет; – осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире</p>

<p>измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.</p> <p>Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; формирование начального уровня культуры пользования словарями в системе универсальных учебных действий.</p>			<p>выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ, с направляющей помощью педагога;</p>	<p>выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ, с дозированной помощью педагога;</p>	<p>и о себе самом, в том числе с помощью инструментов ИКТ;</p>
	<p>Выбор наиболее эффективных способов решения практических и познавательных задач в зависимости от конкретных условий.</p>	<p>– в сотрудничестве с педагогом выбирать способ решения практических и познавательных задач из предложенных;</p>	<p>– с направляющей помощью педагога выбирать наиболее эффективные способы решения практических и познавательных задач в зависимости от конкретных условий;</p>	<p>– ориентироваться на разнообразие способов решения задач; – с дозированной помощью педагога выбирать наиболее эффективные способы решения практических и познавательных задач в зависимости от конкретных условий;</p>	<p>– ориентироваться на разнообразие способов решения задач;</p>

<p><i>Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;</i></p>	<p><i>Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме.</i></p>	<p><i>– строить сообщения в устной форме с активной помощью педагога;</i></p>	<p><i>– строить сообщения в устной и письменной форме с направляющей помощью педагога;</i></p>	<p><i>– строить сообщения в устной и письменной форме с дозированной помощью педагога;</i></p>	<p><i>– строить сообщения в устной и письменной форме;</i></p>
<p><i>осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной форме.</i></p>	<p><i>Смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации.</i></p>	<p><i>– основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из кратких сообщений и текстов с активной помощью педагога;</i></p>	<p><i>– основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов) с направляющей помощью педагога;</i></p>	<p><i>– основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов) с дозированной помощью педагога;</i></p>	<p><i>– основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов);</i></p>

<p><i>Овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям.</i></p>	<p><i>Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).</i></p>	<p><i>– осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	
	<p><i>Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов.</i></p>	<p><i>– осуществлять синтез как составление целого из частей в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять синтез как составление целого из частей в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять синтез как составление целого из частей в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять синтез как составление целого из частей в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– осуществлять синтез как составление целого из частей в соответствии с возрастной нормой;</i></p>
	<p><i>Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов.</i></p>	<p><i>– проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям в соответствии с возрастной нормой;</i></p>	<p><i>– проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям в соответствии с возрастной нормой;</i></p>
	<p><i>Подведение под понятие, выведение следствий.</i></p>	<p><i>– осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза в соответствии</i></p>	<p><i>– осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза в соответствии</i></p>	<p><i>– осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза в соответствии</i></p>	<p><i>– осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза в соответствии</i></p>	<p><i>– осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза в соответствии</i></p>

		<i>с возрастной нормой;</i>	<i>с возрастной нормой;</i>	<i>с возрастной нормой;</i>	<i>с возрастной нормой;</i>
	<i>Установление причинно-следственных связей, представленные цепочки объектов и явлений.</i>	<i>– устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений в соответствии с возрастной нормой;</i>
	<i>Построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений и доказательство.</i>	<i>– строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях в соответствии с возрастной нормой;</i>	<i>– строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях в соответствии с возрастной нормой;</i>
<i>Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.</i>	<i>Структурирование знаний.</i>	<i>– иметь представление об особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием изучаемых предметов/курсов, до-</i>	<i>– иметь представление об особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием изучаемых предметов/курсов, до-</i>	<i>– иметь представление о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием изучаемых предметов/курсов,</i>	<i>– иметь достаточно полное представление о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием изучаемых</i>

<p>Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.</p>		<p>статочное для усвоения в соответствии с возрастом; – применять освоенные знания в решении учебных задач с активной помощью педагога.</p>	<p>статочное для усвоения в соответствии с возрастом; – применять освоенные знания в решении практических и учебных задач с направляющей помощью педагога.</p>	<p>достаточное для усвоения в соответствии с возрастом; – применять освоенные знания в решении практических и учебных задач с дозированной помощью педагога.</p>	<p>предметов/курсов; – адекватно применять знания в решении практических и учебных задач.</p>
--	--	---	--	--	---

3. Коммуникативные УУД

Обучающиеся научатся:

<p>Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач.</p>	<p>Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.</p>	<p>– вступать в диалог, отвечать на простые вопросы;</p>	<p>– участвовать в диалоге, задавать вопросы и отвечать на них;</p>	<p>– проявлять активность в поддержании диалога, задавать вопросы и уметь отвечать на заданные;</p>	<p>– уметь вести диалог, удерживать логику разговора, задавать вопросы и уметь отвечать на заданные;</p>
--	---	--	---	---	--

<p><i>Готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.</i></p>	<p><i>Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>строить понятные для партнёра высказывания с активной помощью педагога;</i> - <i>использовать речь для регуляции своего действия;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет с направляющей помощью педагога;</i> - <i>использовать речь для регуляции своего действия;</i> - <i>адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач с направляющей помощью педагога;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет с дозированной помощью педагога;</i> - <i>использовать речь для регуляции своего действия;</i> - <i>адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации с дозированной помощью педагога;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет;</i> - <i>использовать речь для регуляции своего действия;</i> - <i>адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации, используя в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения с дозированной помощью педагога;</i>
--	--	---	---	--	---

<p><i>Определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.</i></p>	<p><i>Планирование учебного сотрудничества с педагогом и сверстниками; – определение цели, функций участников, способов взаимодействия.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - допускать возможность существования у людей различных точек зрения; - учитывать разные мнения во взаимодействии, с активной помощью педагога участвовать в распределении функций; - в сотрудничестве с педагогом излагать своё мнение; 	<ul style="list-style-type: none"> - допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной; - учитывать разные мнения во взаимодействии, с направляющей помощью педагога участвовать в распределении функций; - в сотрудничестве с педагогом формулировать собственное мнение; 	<ul style="list-style-type: none"> - допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, при поддержке педагога ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии; - учитывать разные мнения во взаимодействии, с дозированной помощью педагога распределять функции и роли в совместной деятельности; - формулировать собственное мнение и позицию с дозированной помощью педагога; 	<ul style="list-style-type: none"> - допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, анализировать их и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии; - учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, распределять функции и роли в совместной деятельности; - формулировать и аргументировать собственное мнение и позицию;
--	---	--	--	--	--

<p>Осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.</p>	<p>Управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка его действий.</p>	<p>- наблюдать за действиями партнёра;</p>	<p>- контролировать действия партнёра при поддержке взрослого и пытаться оценить собственное поведение;</p>	<p>- контролировать действия партнёра при значительной поддержке взрослого и оценивать собственное поведение и поведение окружающих;</p>	<p>- контролировать действия партнёра и адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;</p>
<p>Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества.</p>	<p>Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.</p>	<p>- в сотрудничестве со взрослым предлагать конструктивный выход из конфликтных ситуаций.</p>	<p>- в сотрудничестве со взрослым предлагать различные варианты выхода из конфликтных ситуаций, идти на уступки при столкновении интересов.</p>	<p>- с дозированной помощью взрослого договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов, с направляющей помощью педагога продолжать совместную работу, вносить свой вклад в работу группы, даже если не все личные интересы учтены.</p>	<p>- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов, с дозированной помощью взрослого продолжать совместную работу, вносить свой вклад в работу группы, даже если не все личные интересы учтены.</p>

**Технологическая карта психолого-педагогического мониторинга
достижения обучающимися с ЗПР метапредметных и личностных результатов**

Параметры оценки (УУД)	Методы и методики для диагностики	Сроки проведения	Ответственные
Регулятивные			
Целеполагание.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 1,2	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Планирование.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 4	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Контроль.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 6,7	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Оценка.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Прогнозирование.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 5	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Коррекция.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Саморегуляция.	Тест Тулуз-Пьерона	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель- дефектолог

Познавательные			
Формулирование проблемы.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Самостоятельное создание алгоритмов (способов) деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.	Тест дивергентности мышления (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)	На момент прибытия (3-4 класс), конец учебного года	Учитель-логопед
Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
	Методика «Анаграммы» (автор А. З. Зак)		Учитель-логопед
Знаково-символические действия.	Тест Равена. Серия С (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе; Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Педагог-психолог
Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели. Поиск и выделение необходимой информации.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Выбор наиболее эффективных способов решения практических и познавательных задач в зависимости от конкретных условий.	3-4 кл. Тест самостоятельности мышления (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)	На момент прибытия (3-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Смысловое чтение.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
	2-4 кл.: Сформированность навыка чтения (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		Учитель-логопед

Логические УУД	Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).	1-2 кл. Речевой анализ-синтез Визуальный анализ-синтез (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
		3-4 кл. 2 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
	Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов.	1-2 кл. Речевой анализ-синтез Визуальный анализ-синтез (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
		3-4 кл. 2 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
	Выбор оснований и критериев для классификации, сравнения, сериации объектов.	1-2 кл. Речевые классификации Визуальные классификации (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
		3-4 кл. 4 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
	Подведение под понятие, выведение следствий.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель

	Установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.	1-2 кл. Речевые аналогии Визуальные аналогии (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе) 3-4 кл. 3 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
	Построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений и доказательство.	Наблюдение		
Структурирование знаний.		Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Коммуникативные				
Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.		Задание «Рукавички» (Г. А. Цукерман) Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.		Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года Конец учебного года	Учитель Эксперты

Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия.	Наблюдение учителя Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты	
Управление поведением партнёра; контроль, коррекция, оценка его действий.	Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	Конец учебного года	Учитель Эксперты	
Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.	Наблюдение учителя Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты	
Личностные				
Самоопределение	Самооценка.	-Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна (вариант адаптированный для младших школьников) – 1 класс; - Методика Дембо-Рубинштейн (мод. М. Прихожан) – 2-4 классы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Педагог-психолог
	Сформированность внутренней позиции школьника.	- «Беседа о школе» (модифицированная методика Т. А. Нежной, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Воспитатель
Смыслообразование.	Анкета по оценке уровня школьной мотивации (автор Н. Лусканова)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Педагог-психолог	

Нравственно-этическая ориентация.	- «Размышляем о жизненном опыте» (автор – Щуркова Н. Е.); для 1-4 кл. – адаптированный вариант - Опросник Е. Кургановой. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо»	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Воспитатель Воспитатель Педагог-психолог
-----------------------------------	---	---	--

Система оценки качественная:

- сформировано
- частично сформировано
- не сформировано

Система оценки в баллах (с целью определения динамики):

1 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 0,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 1 – УУД частично сформировано
- 1,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 2 – УУД сформировано

2 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 1,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 2 – УУД частично сформировано
- 2,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 3 – УУД сформировано

3 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 2,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 3 – УУД частично сформировано
- 3,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 4 – УУД сформировано

4 класс

0 – УУД не сформировано

3,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано

4 – УУД частично сформировано

4,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано

5 – УУД сформировано

Приложение 3

**Технологическая карта психолого-педагогического мониторинга
достижения обучающимися с ЗПР метапредметных результатов.**

Параметры оценки (УУД)	Методы и методики для диагностики	Сроки проведения	Ответственные
Регулятивные			
Целеполагание.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 1,2	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Планирование.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 4	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Контроль.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 6,7	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты
Оценка.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Прогнозирование.	Наблюдение. Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы + интервью 5	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Эксперты

	Коррекция.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
	Саморегуляция.	Тест Тулуз-Пьерона	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель- дефектолог
Познавательные				
	Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
	Смысловое чтение.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель Учитель- логопед
		2-4 кл.: Сформированность навыка чтения (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
Логические УУД	Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).	1-2 кл. Речевой анализ-синтез Визуальный анализ-синтез (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель- дефектолог
		3-4 кл. 2 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
	Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов.	1-2 кл. Речевой анализ-синтез Визуальный анализ-синтез (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель- дефектолог
		3-4 кл. 2 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		

Выбор оснований и критериев для классификации, сравнения, сериации объектов.	1-2 кл. Речевые классификации Визуальные классификации (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
	3-4 кл. 4 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
Подведение под понятие, выведение следствий.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.	1-2 кл. Речевые аналогии Визуальные аналогии (Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель-дефектолог
	3-4 кл. 3 субтест Амтхауэра (Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах)		
Построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений и доказательство.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Структурирование знаний.	Наблюдение	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года	Учитель
Коммуникативные			
Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.	Задание «Рукавички» (Г. А. Цукерман)	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года Конец учебного года	Учитель Эксперты
	Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы		

Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.	Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года Конец учебного года	Учитель Эксперты
Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия.	Наблюдение учителя Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года Конец учебного года	Учитель Эксперты
Управление поведением партнёра; контроль, коррекция, оценка его действий.	Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	Конец учебного года	Учитель Эксперты
Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.	Наблюдение учителя Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	На момент прибытия (2-4 класс), конец учебного года Конец учебного года	Учитель Эксперты

Система оценки качественная:

- сформировано
- частично сформировано
- не сформировано

Система оценки в баллах:

1/1 дополнительный класс

- 0 – УУД не сформировано
- 0,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 1 – УУД частично сформировано
- 1,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 2 – УУД сформировано

2 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 1,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 2 – УУД частично сформировано
- 2,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 3 – УУД сформировано

3 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 2,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 3 – УУД частично сформировано
- 3,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 4 – УУД сформировано

4 класс

- 0 – УУД не сформировано
- 3,5 – УУД частично сформировано, но ближе к не сформировано
- 4 – УУД частично сформировано
- 4,5 – УУД частично сформировано, но ближе к сформировано
- 5 – УУД сформировано

**Карта индивидуальных достижений
метапредметных и личностных результатов обучающегося (вариант обучения – 7.1)**

Параметры оценки (УУД)	старт			1 класс			2класс			3класс			4класс		
	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано
Регулятивные															
Целеполагание.															
Планирование.															
Контроль.															
Оценка.															
Прогнозирование.															
Коррекция.															
Саморегуляция.															
Познавательные															
Формулирование проблемы.															
Самостоятельное создание алгоритмов (способов) деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.															
Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.															
Знаково-символические действия.															

Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели. Поиск и выделение необходимой информации.															
Выбор наиболее эффективных способов решения практических и познавательных задач в зависимости от конкретных условий.															
Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме. Смысловое чтение.															
Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).															
Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов.															
Выбор оснований и критериев для классификации, сравнения, сериации объектов.															
Подведение под понятие, выведение следствий.															
Установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.															
Построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений и доказательство.															
Структурирование знаний.															

Коммуникативные														
Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации														
Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.														
Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия.														
Управление поведением партнёра; контроль, коррекция, оценка его действий.														
Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.														
Личностные														
Самоопределение (отношение к жизненным ценностям).														
Смыслообразование (мотивация).														
Морально-этическая ориентация.														

Карта индивидуальных достижений метапредметных результатов обучающегося (вариант обучения – 7.2.)

Параметры оценки (УУД)	На момент прибытия			1 класс			1 доп. класс			2 класс			3 класс			4 класс		
	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано	Сформировано	Частично сформировано	Несформировано
Регулятивные																		
Целеполагание.																		
Планирование.																		
Контроль.																		
Оценка.																		
Прогнозирование.																		
Коррекция.																		
Саморегуляция.																		
Познавательные																		
Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме.																		
Смысловое чтение.																		

Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).																		
Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов.																		
Выбор оснований и критериев для классификации, сравнения, сериации объектов.																		
Подведение под понятие, выведение следствий.																		
Установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.																		
Построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений и доказательство.																		
Структурирование знаний.																		

Коммуникативные																		
Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.																		
Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.																		
Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия.																		
Управление поведением партнёра; контроль, коррекция, оценка его действий.																		

Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Приложение 6

**Технологическая карта психолого-педагогического мониторинга
достижения обучающимися с ЗПР личностных результатов
(вариант обучения – 7.2.)**

Критерии	Индикаторы	Методы и методики для диагностики	Ответственные
1. Осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности.	Называет страну, в которой живёт, её столицу, знает символику российского государства: герб, флаг, гимн.	Индивидуальная беседа	Учитель-дефектолог
	Называет знаменательные для Отечества, исторические события, государственные праздники.		
	Знает свою этническую и национальную принадлежность.	Индивидуальная беседа	Учитель-дефектолог
2. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей.	Сформированы представления о целостной картине окружающего мира.	Индивидуальная беседа	Учитель-дефектолог

3. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов.	Умеет договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов.	Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	Эксперты
	Проявляет уважение к людям других национальностей, их вероисповеданию, культуре.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководитель
4. Владение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.	Принимает нормы и правила в новой социальной ситуации.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководитель
	Умеет воспринимать ситуацию затруднения и находить способ для её преодоления.		
	Обладает способностью к самоизменению и саморазвитию в новой социальной ситуации.		
5. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности.	Сформированы социально-значимые мотивы учебной деятельности.	Анкета по оценке уровня школьной мотивации Н. Лускановой	Педагог-психолог
6. Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.	Знает и называет своё социальное окружение.	Индивидуальная беседа	Учитель-дефектолог
	Определяет своё место в конкретном социальном окружении.		
	Знает и применяет правила поведения в разных социальных ситуациях.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководитель
7. Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств.	Демонстрирует понимание прекрасного, способен переживать эстетическое отношение к явлениям действительности.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководитель

	Проявляет культуру, «эстетику» поведения.		
8. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.	Понимает этические нормы и правила.	Тест «Размышляем о жизненном опыте» Н. Е. Щурковой, адаптирован В. М. Ивановой, Т. В. Павловой, Е. Н. Степановым; Наблюдение	Педагог-психолог, учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
	Способен действовать на основе усвоенных этических норм и правил.	Наблюдение	
9. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.	Допускает возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, способен анализировать их и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии.	Наблюдение экспертов во время проведения групповой работы	Эксперты
	Учитывает разные мнения и стремится к координации различных позиций в сотрудничестве, распределяет функции и роли в совместной деятельности.		
	Формулирует и аргументирует собственное мнение и позицию.		
10. Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.	Применяет знания о здоровом и безопасном образе жизни в повседневной деятельности.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
	Участвует в подготовке и проведении внеурочных мероприятий, посещает объединения дополнительного образования.	Наблюдение	Воспитатель/классный руководитель

	Бережно относится к личному имуществу.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
	Бережно относится к чужому, общественному имуществу.		
	Проявляет уважительное отношение к духовным ценностям.	Наблюдение	Педагог-психолог, учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
11. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении.	Умеет адекватно оценивать свои возможности и силы (что я «хочу» и что я «могу»).	Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна Наблюдение	Педагог-психолог, Воспитатель/классный руководитель
	Умеет соотносить свои потребности со своими возможностями.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
12. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.	Обладает навыками самообслуживания.		
	Проявляет самостоятельность и независимость в быту.		
	Знает и применяет правила техники безопасности.		
13. Владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием информационных технологий.	Применяет в повседневной жизни общепринятые ритуалы социального взаимодействия.	Наблюдение	Учитель, воспитатель/ классный руководи- тель
	Владеет навыками коммуникации и использования информационных технологий.		
14. Способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации.	Способен понимать разнообразие окружающего мира.	Индивидуальная беседа	Учитель-дефектолог
	Способен воспринимать изменения окружающего мира и реагировать на них.		

Карта индивидуальных достижений личностных результатов обучающегося (вариант обучения – 7.2.)

Личностные результаты освоения АООП НОО	Индикаторы	Оценка конкретизированного результата (индикатора) (баллы)																							
		На момент прибытия				1 класс				1 доп. класс				2 класс				3 класс				4 класс			
		учитель	воспитатель	специалист	Средний балл	учитель	воспитатель	специалист	Средний балл	учитель	воспитатель	специалист	Средний балл	учитель	воспитатель	специалист	Средний балл	учитель	воспитатель	специалист	Средний балл	учитель	воспитатель	специалист	Средний балл
1. Осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности.	Называет страну, в которой живёт, её столицу, знает символику российского государства: герб, флаг, гимн.																								
	Называет знаменательные для Отечества исторические события.																								
	Знает свою этническую и национальную принадлежность.																								

Итоговая оценка по результату																						
2. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей.	Сформированы представления о целостной картине окружающего мира.																					
Итоговая оценка по результату																						
3. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов.	Умеет договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов.																					

	Проявляет уважение к людям других национальностей, их вероисповеданию, культуре.																								
Итоговая оценка по результату																									
4. Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.	Принимает нормы и правила в новой социальной ситуации.																								
	Умеет воспринимать ситуацию затруднения и находить способ для её преодоления.																								
	Обладает способностью к самоизменению и саморазвитию в новой социальной ситуации.																								

Итоговая оценка по результату																												
5. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности.	Сформированы социально-значимые мотивы учебной деятельности.																											
Итоговая оценка по результату																												
б. Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.	Знает и называет своё социальное окружение.																											
	Определяет своё место в конкретном социальном окружении.																											
	Знает и применяет правила поведения в разных социальных ситуациях.																											

Итоговая оценка по результату																							
9. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.	Допускает возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, способен анализировать их и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии.																						
	Учитывает разные мнения и стремится к координации различных позиций в сотрудничестве, рас-																						

	<p>пределяет функции и роли в совместной деятельности.</p>																						
	<p>Формулирует и аргументирует собственное мнение и позицию.</p>																						
Итоговая оценка по результату																							
<p>10. Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.</p>	<p>Применяет знания о здоровом и безопасном образе жизни в повседневной деятельности.</p>																						
	<p>Участвует в подготовке и проведении внеурочных мероприятий, посещает объединения дополнительного</p>																						

	образова- ния.																								
	Бережно от- носится к личному, чужому, обществен- ному иму- ществу.																								
	Проявляет уважитель- ное отно- шение к ду- ховным ценностям.																								
Итоговая оценка по ре- зультату																									
11. Разви- тие адекват- ных пред- ставлений о собственных возможно- стях, о наущно не- обходимом жизнеобес- печении.	Умеет адек- ватно оце- нивать свои возможно- сти и силы (что я «хо- чу» и что я «могу»).																								
	Умеет соот- носить свои потребности со своими возможно- стями.																								

Итоговая оценка по результату																																																	
12. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.	Обладает навыками самообслуживания.																																																
	Проявляет самостоятельность и независимость в быту.																																																
	Знает и применяет правила техники безопасности.																																																
Итоговая оценка по результату																																																	
13. Владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием информа-	Применяет в повседневной жизни общепринятые ритуалы социального взаимодействия.																																																
	Владеет навыками																																																

ционных технологий.	коммуникации и использования информационных технологий.																							
Итоговая оценка по результату																								
14. Способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации.	Способен понимать разнообразие окружающего мира. Способен воспринимать изменения окружающего мира и реагировать на них.																							
Итоговая оценка по результату																								

Литература

1. Андреева Л. В., Бойков Д. И., Войлокова Е. Ф. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 80 с. – Текст : непосредственный.
2. Андреева М. В. Развитие эмпатии к сверстнику младших школьников с задержкой психического развития посредством занятий с элементами телесных практик. – Текст : непосредственный // Мировая и российская наука: области развития и инноваций. – Москва, 2020. – С. 57-63.
3. Баблумова М. Е. К вопросу формирования коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 3. – С. 44-46. – Электронная копия доступна на сайте Каф. логопедии МЛГУ. URL: http://www.logompgu.ru/assets/files/bablumova_kommunikativnye_umeniya_logo_mpgu.pdf (дата обращения: 26.10.2022).
4. Белых Э. С. Обучение детей с нарушением интеллекта навыкам социально-бытовой ориентировки // Наука XXI века: вызовы, становление, развитие : сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2022. – С. 178-183. – Электрон. копия сборника доступна на сайте МЦНП "Новая наука". URL: <https://sciencen.org/assets/Kontent/Konferencii/Arhiv-konferencij/KOF-552.pdf?ysclid=19eb2s0v7o17426973> (дата обращения: 18.10.2022).
5. Битова А. Л. – Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.
6. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973. – Текст : непосредственный.
7. Коротнева У. С. Изучение наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта. – Текст : электронный // Постулат : электрон. науч. журн. – 2021. – № 11. – URL: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/3825/3878> (дата обращения: 22.10.2022).
8. Костюк М. А. Специфика использования наглядных средств обучения младших школьников с нарушениями интеллекта (на примере формирования социально-бытовых знаний, навыков и умений) / М. А. Костюк, О. В. Алдакимова // Инновационные технологии специального образования как ресурс инклюзивного образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. А. М. Дохоян, отв. ред. Л. А. Ястребова, О. В. Белоус. – Армавир, 2019. – С. 42-47. – Электрон. копия доступна в науч. электрон. б-ке eLibrary. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45751022&selid=45751029> (дата обращения: 18.10.2022).
9. Крюков И. Г. Формирование навыков по удержанию динамического равновесия у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Материалы итоговой научно-практической конференции профессорско-

преподавательского состава Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, посвященной 180-летию со дня рождения П.Ф. Лесгафта и 120-летию Университета / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2017. – С. 179-181. – Электронная копия сборника доступна на сайте НГУ им. П.Ф. Лесгафта.

URL: http://lesgaft.spb.ru/sites/default/files/u1/upload/sbornik_statey_konferencii_pps-2017_tipografiya.pdf#page=179 (дата обращения: 18.10.2022).

10. Познавательные процессы у детей с умственной отсталостью : учеб. пособие. – Саратов, 2018. – 60 с. – Электрон. копия доступна на сайте Электрон. б-ки СГУ им. НГ. Чернышевского. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2217.pdf (дата обращения: 21.10.2022).

11. Семенюк Н. В. Технология развития устной и письменной коммуникации у учащихся с ЗПР на уроках русского языка и литературы в условиях интегрированного образования. – Текст : непосредственный // Учимся жить вместе : современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : междунар. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО / под ред. Н. М. Прусс, Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2014. – Т. 3. – С. 194-201.

12. Система работы с родителями в начальной школе / С. Н. Новикова [и др.]. – Текст : непосредственный // Завуч начальной школы. – 2018. – № 3. – С. 60-82; 2018. – № 4. – С. 17-39: 2 табл.; 2018. – № 5. – С. 69-104.

13. Юрловская И. А. Особенности развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития / И. А. Юрловская, М. М. Сатцаева // Междисциплинарный вектор развития современной науки: теория, методология, практика : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2019. – С. 5-10. – Электронная копия сборника доступна на сайте МБОУ СОШ № 82. URL: https://www.s-82.ru/sites/default/files/2020/sbornik_konfer_tehnot_razvitie_1_stepen.pdf (дата обращения: 14.10.2022).

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

Инклюзивное образование

**Организация процесса обучения детей
с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития
в условиях инклюзии на уровне
начального образования**

*Ольга Николаевна Семенова
Ольга Васильевна Иерусалимцева
Арина Валерьевна Филимонова*

Методические рекомендации

Электронное издание

Редактор О. А. Шихранова
Компьютерная верстка Г. А. Соболевой
Подписано к публикации 25.01.2023. 1,25 Мб.
Заказ 3

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 21-94-25
e-mail: rio@iro.yar.ru