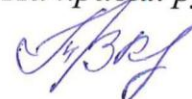


Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

На правах рукописи



**КУЗЬМИЧЕВА
ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА**

**Интегративный подход к подготовке педагогов и
психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в
условиях инклюзивного образования**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук,
профессор
Игорь Александрович Коробейников

Москва – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР	22
1.1. Проблема подготовки кадров для работы с детьми с ЗПР в системе отечественного дефектологического образования	22
1.2. Профессиональные затруднения педагогов и психологов в процессе реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР	41
1.3. Предварительное обоснование целесообразности применения интегративного подхода к подготовке кадров для работы с младшими школьниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	56
ГЛАВА 2. ИСХОДНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР	67
2.1. Методологические и практические аспекты проблемы взаимодействия специалистов, обеспечивающих образование младших школьников с ЗПР в современных образовательных средах	67
2.2. Проблематизация взаимодействия педагога и психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР	77
2.3. Функциональный диагноз как методологическая основа совместной деятельности педагогов и специальных психологов, работающих с младшими школьниками с ЗПР	87
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР	94

3.1. Интегративный подход к построению технологии совместной подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов	94
3.2. Содержание и характеристика структурных компонентов технологии совместной подготовки учителей и специальных психологов	100
3.3. Малый консилиум как педагогический инструмент организации взаимодействия студентов в процессе производственной практики	120
3.4. Структурно-функциональная организация и содержание взаимодействия студентов на производственной практике.....	133
3.5. Трансформация данных диагностики об особенностях индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР в педагогические задачи.....	148
ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ ПОДХОДА К СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР.....	159
4.1. Организация экспериментальной апробации и характеристика выборки исследования.....	159
4.2. Результаты оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов и психологов в области их взаимодействия (на основе анализа продуктов деятельности студентов).....	162
4.3. Результаты оценки эффективности модели совместной вузовской подготовки педагогов и психологов (по данным SWOT-анализа)	182
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	195
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	199
Приложение А Примерное положение о малом психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации	228
Приложение Б Таблицы структурно-функциональной организации и содержания взаимодействия студентов на производственной практике	230

Приложение В Мониторинг индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР	235
Приложение Г Примеры протоколов наблюдения за учебным поведением обучающегося	238
Приложение Д Методики для проведения мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.....	240
Приложение Е Примеры заключений будущих психологов по данным экспериментального исследования младших школьников с ЗПР.....	242

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Современная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характеризуется интенсивным распространением инклюзивной ее формы, отражая процесс сближения систем общего и специального образования.

Смысловые и организационные аспекты развития инклюзивного образования, представленные в Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ [74] и конкретизированные в Федеральных стандартах начального общего образования обучающихся с ОВЗ [4], определили для педагогического сообщества спектр достаточно сложных задач, связанных с реализацией новых подходов к организации их обучения и воспитания.

Инклюзивное обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР), особенно на начальных его этапах, предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны обеспечивать не только возможность, но и должное качество усвоения этими детьми содержания программ начального общего образования. Такая подготовка предполагает освоение профессиональных компетенций, выходящих за рамки традиционных вузовских программ и ориентированных, прежде всего, на продуктивное сотрудничество с психологом, как основным партнером в процессе реализации задач совместного обучения детей с ЗПР со сверстниками с условно нормативным развитием.

В качестве одной из наиболее важных и, одновременно, наиболее сложных задач такого рода является осуществление мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Мониторинг подобной направленности рассматривается как наиболее эффективный инструмент контроля качества и своевременной коррекции содержания и организации образовательного процесса, и полноценное применение этого инструмента невозможно без освоения педагогом дополнительных

профессиональных компетенций. Предполагается, что решение задач мониторинга и иных задач, связанных с организацией и содержанием коррекционно-педагогической работы, должно осуществляться совместно со специальным психологом, функции которого сегодня определяются содержанием деятельности по психологическому сопровождению ребенка с ЗПР в общеобразовательной среде (Н.В. Бабкина) [15]. Однако в реальности их совместная работа редко оказывается продуктивной в силу известной автономности их представлений о задачах, возможностях и способах реализации коррекционно-педагогической деятельности, которые изначально заложены в содержание профессиональной подготовки педагога и психолога.

Критика модели инклюзивного образования детей с ОВЗ отнюдь не означает отказа от инклюзии как прогрессивной формы их социализации и социальной интеграции и распространяется, главным образом, на условия ее реализации. Проблема реализации инклюзивного образования, как справедливо отмечает С.В. Алехина [13], потеряла свою политическую окраску и стала реальной профессиональной задачей педагогического сообщества.

Одним из важнейших условий ее решения является продуктивное сотрудничество специалистов, осуществляющих образование таких детей в инклюзивной среде с начальных его этапов. Исходные различия в методологии профессиональной подготовки педагога начального общего образования и специального психолога, отсутствие необходимой готовности к согласованному и конструктивному взаимодействию порождают неизбежные трудности в осуществлении такого сотрудничества и требуют значительного времени для взаимной адаптации специалистов.

Масштаб проблемы определяется значительной распространенностью данного вида психического дизонтогенеза: младшие школьники с ЗПР являются наиболее многочисленной группой среди прочих категорий детей с ОВЗ, получающих образование в условиях инклюзии. Особую сложность проблеме придают выраженная полиморфность и неоднородность состава категории детей с ЗПР – от вариантов, приближающихся к возрастной норме психического развития, до состояний пограничной интеллектуальной недостаточности

(Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Е.Е. Дмитриева, С.А. Домишкевич, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, У.В. Ульenkova).

Подобная неоднородность состава обучающихся с ЗПР обуславливает различия в их образовательных потребностях, с учетом которых дифференцируются образовательные маршруты этих детей и соответствующие им условия обучения. Решение этих вопросов возлагается на психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), однако нередко их заключения носят формальный и недостаточно информативный характер и требуют дополнительной диагностической верификации специалистами образовательной организации, прежде всего, педагогом начального общего образования и специальным психологом. Приемлемое качество комплексной верифицирующей диагностики, как основы построения педагогического процесса и его психологического сопровождения, достижимо лишь в результате осмысленной интеграции профессиональных усилий специалистов названных профилей. Попытки создания эффективного тандема педагога и психолога в условиях коррекционного образовательного учреждения (А.Д. Вильшанская, А.О. Дробинская, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др.) не достигали желаемого результата из-за сохранения барьеров, связанных с их изначальными профессиональными установками. По той же причине, по-видимому, не оправдали себя ни форматы повышения квалификации педагогов, работающих в классах развивающего обучения в 80-х годах прошлого столетия, ни профессиональный стандарт «Педагог», предписывающий необходимость овладения всеми педагогическими работниками компетенциями для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Проблема эффективного междисциплинарного сотрудничества специалистов, обеспечивающих образование и развитие детей с ЗПР в современных условиях, в известной мере утратила бы свою актуальность при наличии педагога-дефектолога, специально подготовленного для работы с такими детьми. Однако в связи с его отсутствием в нынешней номенклатуре специальностей необходим поиск реальных ресурсов для решения этой проблемы.

Такие ресурсы раскрываются в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения (2015), которые допускают вариативность содержания образования и условий его освоения с учетом актуальных тенденций развития образовательной практики. Интеграция отдельных профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки 44.03.01 (*Педагогическое образование. Профиль Начальное образование*) [2] и 44.03.03 (*Специальное (дефектологическое) образование. Профиль Специальная психология*) [3] создает возможности для взаимодополнения и взаимной адаптации содержания их образования, способствует опережающему приобретению ими готовности к продуктивному взаимодействию еще до включения в реальную практику инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.

Исходя из сказанного, можно констатировать наличие *противоречия* между актуальной потребностью в повышении качества инклюзивного образования младших школьников с ЗПР и нереализованными ресурсами ее удовлетворения, существующими в современных форматах вузовской подготовки специалистов.

Проблема исследования связана с разработкой интегративного подхода к вузовской подготовке будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов, способствующего повышению продуктивности их совместной практической деятельности в условиях инклюзивного начального образования обучающихся с ЗПР.

В соответствии с проблемой определена **тема исследования:**

«Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования: разработка интегративного подхода к вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов как фактора успешного образования младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Объект исследования: ресурсы вузовской подготовки специалистов, осуществляющих обучение и воспитание детей с ЗПР в современной инклюзивной образовательной среде.

Предмет исследования: содержание, формы и способы совместной вузовской подготовки будущих педагогов и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Осуществить ретроспективный анализ становления системы профессиональной подготовки педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях специального, интегрированного и инклюзивного образования.

2. Выявить и проанализировать основные профессиональные затруднения педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, обучающимися в инклюзивной общеобразовательной среде.

3. Определить методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и практической подготовки педагогов и психологов с учетом актуальных проблем инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.

4. Определить целевые ориентиры, содержание, структурные компоненты, этапы реализации технологии совместной вузовской подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов, методы и формы ее реализации.

5. Разработать содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность указанных специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР младшего школьного возраста.

6. Разработать содержание, методическое обеспечение и алгоритмы взаимодействия будущих педагогов и психологов в процессе освоения мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР.

7. Провести апробацию и оценить возможности разработанного интегративного подхода к подготовке будущих педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Гипотезы исследования

1. Модель упорядоченного взаимодействия педагога начального общего образования и специального психолога в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР может рассматриваться в качестве базового фактора индивидуализации педагогических условий и психологического сопровождения образования младших школьников с ЗПР.

2. Совместная, особым образом организованная диагностическая деятельность студентов – будущих педагогов и психологов – может способствовать более прочному и осмысленному усвоению теоретических знаний и представлений о типичных нарушениях психосоциального развития у детей изучаемой категории, возможностях их коррекции и предупреждения вторичных нарушений развития.

3. Реальная готовность к продуктивному сотрудничеству специалистов с разной направленностью (профилем) базовой подготовки должна формироваться на начальных этапах профессионального образования, то есть в условиях вуза, на основе технологии совместного обучения.

4. Реализация предлагаемой модели совместной подготовки педагогов общего образования и специальных психологов способна раскрыть дополнительные ресурсы и перспективы интеграции общепедагогических и дефектологических знаний и умений в процессе образования детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Методологическую основу исследования составляют:

- фундаментальные положения специальной психологии и коррекционной педагогики, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского;
- социокультурный подход к анализу актуального состояния и тенденций развития практик обучения детей с ОВЗ и практик подготовки специалистов (Н.Н. Малофеев);
- психолого-педагогические исследования, раскрывающие особенности детей с ЗПР, важные для определения условий и содержания их образования (Н.Л. Белопольская, А.Д. Вильшанская, Е.Е. Дмитриева, С.А. Домишкевич,

Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, В.В. Ткачева, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко);

- модель функционального диагноза и принципы построения диагностических процедур при исследовании нарушений психического развития в детском возрасте (И.А. Коробейников);
- научное обоснование понятия «особые образовательные потребности» (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский) и их содержательная конкретизация применительно к младшим школьникам с ЗПР (Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников);
- исследования, раскрывающие подходы к подготовке педагогических кадров для систем общего (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) и специального образования (С.В. Алехина, О.А. Денисова, Е.В. Зволейко, С.Ю. Ильина, В.З. Кантор, Л.М. Кобрин, И.Ю. Левченко, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Т.А. Соловьева, И.М. Яковлева и др.).

Методы исследования были определены с учетом специфики объекта, предмета, цели и задач исследования. Они включали:

- анализ теоретико-методологических, организационных и методических аспектов изучаемой проблемы;
- анализ статистических данных о возможностях удовлетворения особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования;
- анкетирование педагогов и психологов образовательных организаций с целью оценки их готовности к реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;
- анализ видеозаписи уроков;
- решение кейс-заданий;
- диагностическое наблюдение за учебным поведением младших школьников с ЗПР и естественный эксперимент, включенный в ситуации учебной деятельности;

- искусственное моделирование проблемных ситуаций взаимодействия педагога и психолога в процессе мониторинга (малый консилиум); метод экспертной оценки;
- констатирующий, формирующий эксперимент;
- качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Организация исследования

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ «ИКП РАО»), г. Москва.

Исследование осуществлялось в период с 2011 по 2019 годы.

На первом этапе были определены теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его гипотеза, цель, задачи; осуществлен ретроспективный анализ становления системы целевой подготовки педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях специального, интегрированного и инклюзивного образования; выявлены и проанализированы профессиональные трудности педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, обучающихся в инклюзивной общеобразовательной среде; проведена предварительная гипотетическая оценка возможностей интегративного подхода в реформировании системы подготовки кадров для работы с младшими школьниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

На втором этапе были определены методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и практической подготовки педагогов и психологов с учетом актуальных проблем инклюзивного образования младших школьников с ЗПР; выделены и описаны целевые ориентиры, содержание, структурные компоненты, этапы реализации технологии совместной вузовской подготовки педагогов и психологов, методы и формы ее реализации; операционализировано содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность будущих педагогов и психологов в процессе психолого-педагогического сопровождения

детей с ЗПР младшего школьного возраста; разработано содержание и способы взаимодействия указанных специалистов в области мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР; спроектированы содержание и средства методического обеспечения и осуществлена программная реализация совместной вузовской подготовки педагогов и психологов к осуществлению мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.

На третьем этапе проводилась оценка результатов опытно-экспериментальной апробации и внедрения интегративного подхода в практике подготовки будущих педагогов и психологов в области индивидуализации особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР.

На четвертом этапе осуществлялись систематизация и обобщение результатов первых трех этапов исследования, оформление текста диссертационной работы.

Научная новизна

Представлена авторская периодизация процесса становления системы целевой профильной подготовки психолого-педагогических кадров для работы с младшими школьниками с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Показана зависимость ее содержания от доминирующих концепций образования детей с ограниченными возможностями здоровья и традиционных форматов подготовки педагогов-дефектологов.

На основе анализа содержательных и организационных аспектов современной практики образования обучающихся с задержкой психического развития, ее условий и целевых ориентиров выделен один из наиболее важных факторов оптимизации образовательного процесса – продуктивное взаимодействие педагога и психолога, особенно значимое в условиях инклюзивной среды.

Впервые на примере модели совместной вузовской подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов раскрыты ресурсы и научно обоснованы возможности, способы и условия их конструктивного

взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде.

На уровне конкретизированных и операционализированных алгоритмов профессиональных действий продемонстрирован подход к реальному и непротиворечивому преодолению барьеров между парадигмами общего и специального образования, что является необходимым условием успешного развития инклюзивной образовательной практики.

Впервые на основе результатов эмпирического исследования проанализирован и уточнен генезис профессиональных затруднений педагогов общеобразовательной школы в работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной образовательной среды, связанных как с дефицитом специальных знаний и умений, так и с неконструктивными социальными установками и представлениями о возможностях преодоления вторичных нарушений развития у данной категории детей средствами образования.

Раскрыт научный потенциал процедуры мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития, который рассматривается автором не как рутинная процедура формальной оценки и контроля образовательных достижений ребенка, а как инструмент психолого-педагогического анализа его затруднений в учебной деятельности и в сфере социальных коммуникаций. Именно в этом качестве обоснована роль мониторинга для организации продуктивного взаимодействия педагога и психолога, работающих с ребенком с задержкой психического развития.

Уточнены феноменология и механизмы формирования учебного поведения младшего школьника с задержкой психического развития, обучающегося в условиях инклюзивного образования, выделен ряд факторов, как препятствующих, так и способствующих усвоению и воспроизведению эффективных его форм.

Показаны возможности концепции функционального диагноза как оптимальной методологической и методической конструкции для совместного усвоения педагогами и психологами уточненных базовых знаний и представлений об особенностях психической деятельности и учебного поведения младших школьников с задержкой психического развития, формирования на этой основе интегративных профессиональных умений.

Результаты работы могут быть положены в основу формирования нового направления исследований в области коррекционной педагогики, а именно, разработки эффективных моделей междисциплинарного взаимодействия специалистов, обеспечивающих воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- доказаны необходимость и возможность разработки теоретически обоснованного, системно структурированного и методически обеспеченного подхода к подготовке специалистов, способных к продуктивному осуществлению совместной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с задержкой психического развития;
- расширены представления о содержании междисциплинарного взаимодействия специалистов, которое может рассматриваться не только в контексте взаимодополнения разнопредметных знаний, но и как процесс рациональной, усложняющейся интеграции этих знаний в едином и развивающемся профессиональном пространстве;
- разработаны целевые ориентиры, содержание, этапы реализации и компоненты предлагаемого подхода к совместной вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов, способствующего интеграции общепедагогических и дефектологических знаний в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития;
- показано, что декларируемая на разных уровнях установка на индивидуализацию образовательной деятельности детей с задержкой

психического развития может быть конкретизирована и реализована на основе данных особым образом построенного мониторинга актуальных и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребенка с задержкой психического развития;

- определены дидактические возможности процедуры комплексной психолого-педагогической диагностики, раскрывающей и конкретизирующей содержание теоретических знаний и представлений в выявляемых феноменах психической деятельности и поведения исследуемого ребенка с задержкой психического развития;
- в первом приближении осуществлена попытка решения одной из наиболее сложных методологических и организационных проблем взаимодействия педагога и психолога, а именно, проблемы упорядоченной и методически подкрепленной трансформации данных психолого-педагогического исследования ребенка с задержкой психического развития в педагогические задачи.

Практическая значимость результатов диссертационного исследования состоит в том, что:

1) педагоги начального общего образования и специальные психологи получают возможность совершенствования практических умений и навыков в области диагностики психической деятельности и поведения детей с задержкой психического развития и использования их для определения индивидуальных образовательных потребностей ребенка с последующей постановкой развивающих и коррекционных задач;

2) на основе разработанной технологии совместной вузовской подготовки ими приобретаются интегративные умения, необходимые для успешного профессионального взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития;

3) разработанный формат методического обеспечения совместной деятельности позволит будущим педагогам и психологам осуществлять корректный мониторинг индивидуального психосоциального развития ребенка с

задержкой психического развития и использовать его результаты для оценки эффективности образовательных условий и внесения своевременных корректив в коррекционно-развивающую работу;

4) разработанная технология совместной вузовской подготовки педагогов и специальных психологов может быть использована:

- профессорско-преподавательским составом, а также при составлении сотрудниками учебно-методических управлений вузов рабочих программ учебных дисциплин (модулей), при разработке образовательных программ направлений подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование;

- для широкого использования в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов и психологов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Положения, выносимые на защиту

1. Выявленные затруднения в конструктивном взаимодействии педагогов и психологов, реализующих инклюзивное образование младших школьников с ЗПР, в значительной мере определяются различиями профессиональных установок, исходно заданных традиционными форматами и содержанием их вузовской подготовки.

2. В качестве базового условия успешного решения задач воспитания, обучения и психосоциального развития младших школьников с ЗПР, реализуемых в модели инклюзивного образования, может рассматриваться индивидуализация их особых образовательных потребностей.

3. В качестве опорной конструкции индивидуализации может выступать мониторинг индивидуального психосоциального развития обучающихся с ЗПР, эффективность которого обеспечивается на основе системного, структурированного и методически обеспеченного взаимодействия педагога начального общего образования и специального психолога.

4. Авторский подход, основанный на интеграции общепедагогических и дефектологических знаний, позволяет определить содержание и способы

взаимодействия педагога и психолога в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР.

5. В качестве наиболее пригодной методологической базы для разработки содержания и способов взаимодействия педагогов начального общего образования и специальных психологов в процессе мониторинга индивидуального развития детей с ЗПР может рассматриваться модель функционального диагноза.

6. Структура взаимодействия специалистов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования, должна включать интегративные профессиональные умения в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР.

7. В качестве эффективного педагогического инструмента освоения студентами мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР в условиях учебной деятельности может рассматриваться «малый консилиум», позволяющий моделировать значимые ситуации профессионального взаимодействия педагога и психолога.

Достоверность и обоснованность результатов определяются последовательным анализом теоретических аспектов проблемы, отражающих процесс формирования научных представлений о категории детей с ЗПР, предпосылки и этапы становления системы их образования и соответствующие им форматы подготовки специалистов для работы с этими детьми; обоснованием методологии исследования, базирующейся на достижениях теории и практики отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии; выверенным дизайном исследования, включающим корректное формирование выборки респондентов, представленных основной и контрольной группами, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, надежные процедуры экспертной оценки их результатов; использованием методического инструментария, релевантного содержанию исследовательских задач; применением качественного и количественного анализа промежуточных и итоговых результатов исследования.

Внедрение полученных результатов

Материалы и результаты исследования внедрены:

- в содержание программ подготовки бакалавров ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль начальное образование), 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» (профиль специальная психология); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»;

- на курсах повышения квалификации руководящих работников, педагогов начального общего образования и педагогов-психологов, учителей-дефектологов, логопедов, олигофренопедагогов и других специалистов инклюзивного образования (ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования», МБУ ДПО г. Мурманска «Городской информационно-методический центр работников образования»;

- в ходе проведения тематических семинаров и «круглых столов», организованных Министерством образования и науки Мурманской области [Мурманск, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 гг.], в практику образовательных организаций г. Мурманска, реализующих инклюзивное образование: ГБОУ СОШ № 18, МБОУ СОШ № 21, МБОУ ООШ № 26, МБОУ СОШ № 31, МБОУ СОШ № 45, МБОУ ООШ № 56, МБОУ ООШ № 58 и Мурманской области: МБОУ СОШ №14 (г. Апатиты), МОУ Мурманшинская СОШ № 1 (Кольский район Мурманской области) и др. Данные образовательные организации являлись базовыми площадками для организации и проведения учебных и производственных практик студентов МАГУ – будущих педагогов НОО и специальных психологов;

- в процесс профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» (профиль начальное образование), «Специальное дефектологическое образование» (профили логопедия, олигофренопедагогика,

специальная психология), реализуемые в ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет».

Апробация результатов исследования осуществлялась на научно-практических мероприятиях:

международного уровня: на международной конференции «Voices from the North: Calling for Inclusion in Education» [Финляндия, г. Рованиemi, 2014]; на международной научно-практической конференции «Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [г. Казань, 2014]; на международной научно-практической конференции «Оказание помощи лицам с особыми образовательными потребностями. Проблемы и пути решения» [г. Мурманск, 2015]; на международной сессии «Россия – совет Европы «Обеспечение качественного инклюзивного образования: подходы и опыт реализации» [г. Москва, 2017]; на международном симпозиуме «Theories of Conflict. Norwegian and Russian perspectives» [г. Санкт-Петербург, 2016]; на XI международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» [г. Череповец, 2018]; на IV международном форуме по педагогическому образованию [г. Казань, 2018]; на XII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» [г. Череповец, 2019]; на V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность» [г. Москва, 2019];

национального уровня: на научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания» [г. Москва, 2016], на II Всероссийском съезде дефектологов [г. Москва, 2017], на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цели и ценности современного образования» [г. Мурманск, 2018]; на III Всероссийском съезде дефектологов [г. Москва, 2019], на Всероссийской конференции «Непрерывное образование педагогов-дефектологов: традиции и инновации» [г. Москва, 2019];

регионального уровня: на межрегиональной научно-практической конференции «Образование лиц с особыми образовательными потребностями» [г. Мурманск, 2014]; на семинаре-практикуме «Эффективные практики работы по взаимодействию специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзии» [г. Мурманск, 2017]; на конференции «Система образования Мурманской области: приоритетные задачи и перспективы развития» [г. Кола, Мурманской области, 2018]; на II региональной научно-практической конференции «Современный урок: региональный опыт и перспективы совершенствования» [г. Мурманск, 2018]; на IV Областной межведомственной научно-практической конференции «Координация и повышение эффективности взаимодействия государственных структур, общественных организаций по обучению и социальной включенности детей с особыми образовательными потребностями» [г. Мурманск, 05.12.2018 г.].

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «МАГУ» [2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 гг.]; на заседаниях отдела научных исследований и проблемной комиссии ФГБНУ «ИКП РАО» (2018, 2019 гг.).

Публикации

Результаты диссертационного исследования отражены в 40 публикациях, из них опубликованных: 25 научных статей в журналах, рекомендованных ВАК, в том числе 1 статья в журнале международной базы данных индексов научного цитирования Scopus и 3 статьи – Web of Science; 4 монографии; 1 учебное пособие и 1 сборник программ для общеобразовательных учреждений.

Структура диссертации

Диссертация содержит введение, четыре главы, заключение и приложения. Общий объем работы 245 страниц, включая 19 рисунков, 10 таблиц, 6 приложений и 211 литературных источников из них 11 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

1.1. Проблема подготовки кадров для работы с детьми с ЗПР в системе отечественного дефектологического образования

Для понимания и всесторонней научной оценки проблем современной практики вузовской подготовки кадров для работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и разработки путей их преодоления с учетом современных требований государства и общества, необходимо проанализировать основные этапы становления высшего дефектологического образования.

Подготовка кадров к работе с детьми с ЗПР, как особое направление в системе высшего образования дефектологов, в недостаточной мере опирается как на современные теоретические представления о данной категории детей, так и на продуктивные методические разработки, направленные на решение диагностических, коррекционных и собственно образовательных задач специальной и общепедагогической практики. С учетом значительной распространенности, полиморфности и неоднородности состава данной категории детей, подготовка специалистов для работы с ними должна обеспечивать необходимые условия для удовлетворения их особых образовательных потребностей и расширения возможностей их социализации.

На современном состоянии проблемы подготовки педагогов к работе с детьми ЗПР отразились достижения, противоречия и тенденции развития теории и практики дефектологического образования, которые имеют глубокие исторические корни.

Эволюционно система подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, появляется и развивается под влиянием меняющихся установок и требований государства к обучению данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), закрепленных в разного рода нормативных актах, и потребностей педагогической практики, не всегда укладывающейся в рамки заданных ориентиров.

Этапы становления подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, во многом обусловлены развитием системы специального образования, периодизация которого была разработана и нашла свое отражение в фундаментальных трудах Н.Н. Малофеева [132, 133, 134]. Автором выделены этапы становления системы специального образования, каждый из которых соответствует определенному общественному укладу и соотносится с доминирующим типом отношения государства и общества к лицам с нарушениями в развитии.

Разработанный Н.Н. Малофеевым подход составляет методологическую базу для понимания целей и содержания деятельности, связанной с развитием системы подготовки кадров к работе с детьми с ОВЗ, в том числе и с детьми с ЗПР, возможностей прогнозирования этого процесса, основанных на учете влияния ценностных ориентаций государства и культурных норм общества на приоритеты отечественного специального образования в конкретный исторический период.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что никакая реформа школы, никакое улучшение образования невозможно иначе, чем через голову учителя [184]. В работах отечественных исследователей, прямо или косвенно затрагивающих тенденции развития специального образования с начала XX в. по настоящее время (Е.Л. Гончарова, О.А. Денисова, Р.Р. Денисова, Е.В. Зволейко, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, Е.Л. Лапп, В.А. Лапшин, Н.Н. Малофеев, Т.Ю. Матасов, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Т.Н. Николаева, О.Г. Приходько, В.И. Селиверстов, Т.А. Соловьева, В.В. Ткачева, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева, Е.А. Ямбург и др.) справедливо отмечается, что важнейшую роль

в развитии образования детей с ОВЗ играет качество подготовки педагогических кадров [36, 38, 55, 66, 71, 85, 107, 111, 112, 131, 137, 145, 147, 148, 159, 168, 172, 176, 188, 198, 200]. Анализ их работ позволяет увидеть, что главные вызовы, адресованные системе специального образования в разные исторические периоды, были порождены конфликтом между установками образовательной практики, заданными государственными, законодательно закрепленными требованиями к обучению детей с проблемами в развитии, и недостаточной степенью профессиональной готовности педагогов к полноценной реализации образовательных приоритетов.

С позиций концепции Н.Н. Малофеева, этапы развития системы вузовской подготовки дефектологов могут быть выделены на основании ряда важных критериев, характеризующих каждый период ее развития [133, 134]. В их числе автором выделяются социально-экономические и политические приоритеты в стране; ключевые законодательные нормативно-правовые документы в сфере образования детей с проблемами в развитии и в сфере системы подготовки дефектологических кадров; развитие дефектологии, как науки, и смежных с ней областей знаний; характер реализации связи теоретической и практической подготовки студентов – будущих дефектологов; теоретически и методически оснащенная специализация профессиональной подготовки педагога-дефектолога для работы с детьми, имеющими разные виды нарушений в развитии.

Выделение этапов на основании данных критериев позволяет не только понять истоки и причины современных проблем в системе подготовки кадров для работы с детьми с ОВЗ, в том числе с ЗПР, но и разработать эффективные подходы и технологии ее преобразования, направленного на построение системы высшего образования дефектологов, отвечающего актуальным задачам обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии.

Первый этап развития отечественной системы подготовки дефектологов связан с первичным ее оформлением, начиная с 20-х годов XX века.

В 1918 году В.П. Кащенко на базе Дома изучения ребенка Наркомпроса РСФСР в Москве, а А.С. Грибоедов на базе факультета детской дефективности

подразделения Психоневрологической академии в Петрограде, организуют курсы, на которых изучались дефектологические дисциплины. Описывая данный, исторически знаковый период оформления подхода к подготовке дефектологов после революции, Н.Н. Малофеев отмечает, что продолжительность курсов, автономность или подчиненность открытых в Петрограде и Москве институтов, их включение в более крупные образовательные структуры, зависели исключительно от партийных установок, а не от рекомендаций профессионалов, или качества образования слушателей. Также не зависели они и от заказа со стороны школ или родителей [134].

Краткосрочная курсовая подготовка учителей в области дефектологии не отвечала их запросам, им требовались более глубокие знания по вопросам обучения и воспитания разных категорий детей с отклонениями в развитии.

В 1920-м году во 2-ом Московском государственном университете и Ленинградском педагогическом институте имени А.И. Герцена впервые начинается подготовка дефектологов для работы с глухими, слепыми, умственно отсталыми и трудновоспитуемыми детьми. Задачи создания этих учебных заведений совпадали с потребностями практики в подготовке дефектологических кадров. Первыми организаторами дефектологического образования и теоретиками дефектологии – Д.И. Азбукиным, М.В. Богдановым-Березовским, В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурским, И.В. Маляревским, И.А. Сикорским, А.И. Скребицким, Г.Я. Трошиным, Л.Г. Оршанским – впервые были разработаны теоретико-методологические подходы к изучению, предупреждению и преодолению нарушений в развитии детей [9, 10, 67, 180]. Примечательно, то уже в этот период при обсуждении содержания читаемых для дефектологов курсов, исследователями ведутся дискуссии о соотношении медицинского и педагогического контекстов в организации процесса их обучения.

С 1918 по 1924 год государством осуществляется ряд мер по организации практики обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей. В августе 1923 года, после принятия Совнаркомом решения о разработке и введении всеобщего начального образования в СССР, разворачивается строительство системы

специального образования, предназначенного для обучения и воспитания детей с недостатками физического и умственного развития.

В период с 1924 по 1927 гг. осуществляется дифференциация специальных педагогических направлений подготовки дефектологов, определяемая спецификой нарушений развития, связанных с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью: сурдопедагогика, тифлопедагогика и олигофренопедагогика.

Организаторами дефектологического образования ставится и решается задача усиления как медицинского, так и педагогического направления в обучении студентов, а также укрепления учебно-методических и научных связей факультетов, осуществляющих подготовку дефектологов, с научно-практическими учреждениями (исследовательскими институтами).

Значительная роль в развитии отечественной системы подготовки дефектологических кадров принадлежит созданному в 1929 г. Экспериментальному дефектологическому институту (ЭДИ), который стал всесоюзным центром научного изучения аномальных детей и разработки вопросов содержания и методов их обучения.

В системе высшего педагогического образования устанавливается четырехлетний срок подготовки дефектолога, в содержании которой отражаются сложные связи общепедагогических, медицинских и дефектологических знаний [38]. В течение первых двух лет обучения студенты проходят общеобразовательную и педагогическую подготовку, в ходе которой они изучают идеи материалистической диалектики, биологии, истории и других наук. На старших курсах подготовка будущих дефектологов строится на основе изучения ими специальных предметов и педагогических дисциплин, имеющих непосредственное отношение ко всем видам «детской дефективности» (третий курс), а на четвертом курсе обеспечивается углубленная специализация по избранному дефектологическому профилю (сурдопедагогика, тифлопедагогика или олигофренопедагогика).

Происходит углубление и расширение связей факультетов и кафедр, осуществляющих подготовку дефектологов, с образовательными учреждениями, что позволяет обеспечить эффективную организацию квалификационной практики и стажировки студентов.

Дефектологическое образование складывается как новое звено высшего педобразования, приобретающее черты автономности, что находит подтверждение в трудах В.П. Кащенко и Д.И. Азбукина. Педагоги указывают на непростой поиск правильного пути к пониманию, уважению и осознанию задач специальной педагогики среди работников других факультетов [9, 10].

Н.Н. Малофеев, отмечая существенные изменения в системе подготовки дефектологических кадров, как звена педагогического образования к концу 20-х гг., подчеркивает, что государство ставит перед высшей школой задачу подготовки идеологически подкованных «специалистов-организаторов» [134].

Таким образом, первый этап становления отечественной системы подготовки дефектологов в конце 20-х гг. XX-го века складывался в тесном единстве с оформлением системы специального образования в России. На содержание подготовки дефектологов в этот период значительное влияние оказывали идеи педологии как интегративного знания, объединившего медицинские, биологические, педагогические и психотехнические подходы к развитию ребенка. Ее принципы и методологические установки, предполагающие необходимость целостного изучения ребенка, выявление и анализ социальных и биологических факторов, оказывающих влияние на психологическое и антропоморфическое развитие ребенка, представлялись, безусловно, перспективными и в контексте решения дефектологических задач. Политическое решение о полном запрете педологии привело к отказу от позитивных ее идей, что в последующем привело к застою и в развитии специального образования.

Результатами первого этапа стало определение дифференцированных направлений высшего дефектологического образования, как области педагогического образования, и понимание необходимости углубленной практической подготовки будущих дефектологов на базе детских учреждений. В

то же время, содержание подготовки начинает претерпевать изменения под влиянием идеологических установок государства. Коллизии в отечественной системе специального образования, проявившиеся в 20-е гг., нарастают в 30-е годы прошлого столетия.

Начало **второго этапа** развития отечественной системы подготовки дефектологов (30-е г.г.-50-е гг. XX в.) связано с развитием ее теоретической базы, чему существенно способствует теория Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности становления высших психических функций, позволившая определить новые задачи в области обучения и воспитания детей, имеющих нарушения развития, и по разнообразным причинам «выпадающих из культурного пространства» [29].

Сотрудниками дефектологических факультетов продолжается разработка теоретических аспектов дефектологии, позволившая обогатить знания об этиологии и патогенезе нарушений психофизического развития, представления о категории структуры дефекта, определить пути организации государственной дифференцированной педагогической помощи детям с нарушениями в развитии и совершенствования высшего дефектологического образования в контексте идей Л.С. Выготского. В фокусе внимания находятся вопросы, связанные с дифференциацией состава детей в специальных учреждениях, а также разработкой методов обучения и воспитания разных категорий обучающихся, имеющих нарушения слуха, зрения, интеллектуальную недостаточность.

В 30-е годы обостряется противостояние педагогической науки и идеологических установок, что привело к принятию известного Постановления ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [129]. Его последствия, подробно представленные в фундаментальной работе Н.Н. Малофеева, свидетельствуют об изменении отношения государства к задачам воспитания дефективных детей, приоритетом которых становится «полезность» ребенка для общества. Под влиянием новых политических веяний существенно затормозился процесс развития специального образования, были отвергнуты прогрессивные педологические идеи, суть которых

сводилась к необходимости постоянного изучения ребенка в процессе его обучения и воспитания.

Как одну из тенденций развития практики обучения детей с нарушениями в развитии следует упомянуть недооценку учителями-практиками важности коррекционной работы в школе. В данном контексте примечательно воспоминание выпускницы дефектологического факультета А.Н. Смирновой, которая рассказывает о своем трудоустройстве в 1929 году во вспомогательную школу [134]. Она отмечает, что педагогический коллектив возглавлялся культурными и опытными педагогами, но поскольку они не обладали дефектологическим образованием, их педагогические интересы аккумулировались в области вопросов массовой школы. Работа методических объединений дефектологов больше направлялась на создание учебных планов. В целом, имела место некоторая формализация педагогической работы, когда учителя, не понимая значимости коррекционно-воспитательной деятельности, трактовали специфику вспомогательной школы исключительно через сокращения в учебной программе.

Таким образом, государственные приоритеты и установки в области специального образования определили изменения в содержании вузовской подготовки педагогов-дефектологов. Педагогические науки все больше политизировались, а учебно-методическая литература подвергалась идеологической цензуре.

После выхода в 1936 году упомянутого выше «Постановления ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которое предусматривало сокращение специальных учебных заведений в стране, представителям сурдопедагогической практики, как наиболее развитой области дефектологии, удалось убедить власть в том, что вне особых условий обучения глухие дети не смогут быть «полезными» обществу. В высших учебных заведениях усилия преподавателей направлены на серьезную переработку программно-методических материалов, развитие материально-технического обеспечения подготовки студентов как дневной, так и заочной формы обучения.

Специальные методики обучения русскому языку и математики выделяются из общепедагогических дисциплин как самостоятельные.

Важным достижением развития системы подготовки дефектологических кадров в 30–40-е годы можно признать наметившуюся интеграцию дефектологических и общепедагогических знаний по направлениям сурдо- и тифлопедагогики, а также логопедии. С конца 1940-х годов будущие дефектологи осваивали такие специальности, как: «Сурдопедагог. Учитель русского языка и литературы», «Тифлопедагог. Учитель русского языка и литературы», «Сурдопедагог. Учитель математики» [134].

Решение задач, связанных с достижением максимально доступной для умственно отсталых детей степени социализации и социально-трудовой адаптации, требовало всестороннего анализа сущности феномена умственной отсталости, причин, лежащих в ее основе, разработки подходов к коррекции и компенсации интеллектуальной недостаточности. Поэтому в указанный период отмечается появление значительного числа работ клинической (В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, И.П. Мержеевский, Г.И. Россолимо, Г.Я. Трошин и др.), психологической и педагогической направленности (А.Н. Граборов, Е.В. Герье, П.И. Растегаев) [33, 67, 168, 180]. Усилиями отечественных исследователей на много десятилетий вперед были определены важнейшие ориентиры развития системы комплексной психолого-медико-педагогической помощи умственно отсталым детям.

В 1940–1950-е годы советская школа была вынуждена дублировать установки единой трудовой школы, а потому приоритеты социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, заданные дефектологической наукой, были утрачены.

Вместе с тем, следует отметить, что вне зависимости от политических конъюнктур и государственных решений, НИИ дефектологии академии педагогических наук РСФСР ни на один день, даже в военное время, не приостанавливает научный поиск в области обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии и осуществляет комплексные медико-педагогические

исследования, охватывающие широкий спектр нарушений: глухоту и тугоухость, слепоту и слабовидение, умственную отсталость и временные задержки психического развития, нарушения речи, двигательные нарушения, комбинированные дефекты (слепоглухонемота). В поле зрения ученых находятся дети не только школьного, но и дошкольного возраста [134].

В конце пятидесятих годов двадцатого века становится очевидной проблема оптимальной дифференциации форм обучения детей с учетом характера, а также степени выраженности нарушений психического развития и начинают проводиться исследования для отграничения олигофрении от иных, но сходных состояний, в том числе задержек психического развития.

В послевоенный период возобновление приема студентов на дефектологические профили в некоторых городах СССР было, в первую очередь, вызвано необходимостью восстановления работы специальных учреждений для аномальных детей. Однако следует заметить, что сеть специальных учебных заведений распределялась по территории страны неравномерно. Кроме того, подавляющее большинство учителей, работавших в специальных школах, по-прежнему не имело высшего дефектологического образования, что определяло высокую социальную и государственную потребность в его развитии.

Третий этап развития системы подготовки дефектологических кадров (конец 50-х-80-е гг.) начинается в связи с введением всеобщего обязательного восьмилетнего образования (1959) и дальнейшим переходом к всеобщему среднему образованию (1972) [134].

Наблюдается стремительный рост количества вспомогательных школ, а доступность ребенку-инвалиду цензового образования признается государством как ценность специального обучения. С другой стороны, как показывает Н.Н. Малофеев, существенное увеличение количества стойко неуспевающих детей в младших классах вызвано именно исполнением закона о всеобуче, сочетающееся с усложнением школьной программы.

Перед научным дефектологическим сообществом возникает ряд исследовательских задач высокого уровня сложности, связанных с разработкой

специальных педагогических технологий по практическому построению эффективных «обходных» путей обучения детей с нарушениями в развитии, позволяющих им получить цензовое образование, сопоставимое с уровнем общего образования тех лет.

Дискуссия 20-х-30-х гг. о соотношении в дефектологии медицинских и педагогических знаний лишь в конце 50-х годов трансформируется в понимание необходимости рассмотрения трудностей обучения детей с нарушениями развития с позиций комплексного научного знания, в котором важное место отводится психологии.

Психологическое знание впервые начинает признаваться как необходимый компонент содержания подготовки дефектологических кадров. И хотя такой подход был заложен еще в 20–30 гг. педологическими исследованиями, он не имел последующего развития по известным причинам. Психология постепенно занимает свое место в практике подготовки дефектологов, прежде всего, с позиций обоснования индивидуального пути обучения ребенка с проблемами в развитии [56].

Научные традиции клинического изучения умственной отсталости и сходных с ней состояний, нашли свое достойное продолжение в работах Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер, В.В. Ковалева, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, [68, 73, 114, 154, 175]. В них были описаны более легкие варианты нарушений психического развития, не достигающие уровня умственной отсталости, но являющиеся причиной стойких форм школьной неуспеваемости.

Не касаясь собственно клинических аспектов проведенных авторами исследований, следует отметить, что на их основе была выделена категория детей, характеризующихся рядом признаков, позволяющих различать их как с детьми, развитие и образовательные возможности которых ограничены вследствие так называемой педагогической запущенности, так и с детьми, относимыми к категории умственно отсталых. Был обозначен и описан новый вид психического дизонтогенеза по типу задержанного развития, а дети, к нему относящиеся,

получили название «детей с задержкой психического развития» (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1966; Г.Е. Сухарева, 1965) [25, 40, 68].

В 1965 г. открываются первые диагностико-подготовительные классы. Их цель состояла в том, чтобы распознать причины учебных затруднений детей с задержкой развития и осуществить коррекционно-развивающее обучение и воспитание с использованием дифференцированного подхода.

В 1966 году стартует эксперимент по массовой организации обучения детей с задержкой психического развития, который оказался как недостаточно продуманным с точки зрения масштабов его государственной реализации, так и недостаточно подготовленным в концептуальном, организационном и собственно образовательном аспектах. Подчеркнем, что как содержание, так и организационные форматы образования данной категории детей еще только разрабатывались, а подготовка учителей для работы с такими детьми в вузах не осуществлялась.

Переход в начале 70-х гг. XX в. к общему обязательному среднему образованию стимулирует разработку организационных форм образования детей с ЗПР. Учителя получили возможность регулярного ознакомления с результатами научных исследований задержки психического развития на дефектологических сессиях Всесоюзных конференций, получивших статус Всесоюзных педагогических чтений (1968, 1970, 1973, 1976, 1979, 1982, 1985, 1988 гг.).

Важную роль в разработке научно-методической базы школьного образования детей с ЗПР сыграли результаты системных психолого-педагогических исследований, проведенных в конце 70-х – начале 80-х годов коллективом сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР под руководством В.И. Лубовского [39, 45, 46, 48, 49, 65, 73, 79, 83, 121, 140, 146, 150, 152, 155, 156, 157, 162, 165, 167, 191, 193]. Их направления определялись актуальными задачами специальной образовательной практики, но в содержании вузовской подготовки дефектологических кадров их результаты не нашли своего отражения. Высшая школа, призванная быть проводником научных достижений в практику

образования детей с нарушениями в развитии, своевременно не отреагировала на новый контекст запросов образовательной практики.

К концу 1980-х годов число видов специальных школ увеличивается до 8, а количество типов специального обучения достигает 15. Однако в вузах продолжают осуществлять подготовку дефектологов лишь по 4-м специальностям: сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, логопед.

В данный период особенно острой проблемой становится отсутствие в специальных учебных заведениях, находящихся в территориальной отдаленности от центров, дипломированных кадров (их количество составляет 10-12%), что объясняло, по мнению Н.Н. Малофеева, разрыв между достижениями науки и качеством обучения во многих практических учреждениях [134].

В то же время с конца 1980-х годов система специального образования начинает резко расширяться за счет «классов выравнивания» для учащихся с ЗПР, открытие и организация работы которых регламентировалась соответствующими государственными нормативными документами [72, 141]. Дети направлялись в такие классы на основе заключения, составляемого медико-педагогической комиссией.

В качестве задач специальных школ (классов) для учащихся с задержкой психического развития выступило такое их обучение и воспитание, которое могло обеспечить коррекцию отклонений в развитии познавательной и речевой деятельности, а также восполнить пробелы в знаниях в соответствии с программой общеобразовательной школы. Для решения поставленных задач в классах выравнивания и специальных школах увеличиваются сроки обучения, вводятся специфические разделы в учебный план, а педагогам предлагается использовать специальные приемы и методы для освоения детьми этих разделов.

Несмотря на увеличение количества классов выравнивания для детей с ЗПР на базе общеобразовательных школ, подготовка учителей начальных классов в 80-х гг. ведется в педагогических вузах по программам обучения детей *с нормативным развитием* и не предполагает освоение ими специальных знаний в области дефектологии. Доминировало мнение о том, что для работы с детьми, имеющими

ЗПР, достаточно будет привлечения опытных учителей, способных правильно организовать индивидуальный подход к учащимся в процессе их обучения и воспитания. Задачи специальной, профилированной подготовки педагогов, ориентированных в специфике развития данной категории детей, особого построения образовательного процесса и грамотного его методического обеспечения, не ставились.

Выпускники дефектологических факультетов, подготовленные по специальности «Олигофренопедагогика», могли обучать детей с ЗПР в условиях специальных коррекционных школ, но специальный формат подготовки педагогов для работы с этими детьми в общеобразовательных школах отсутствовал. Обучение и воспитание детей с ЗПР в большей степени строилось на основе педагогической интуиции, чем на научно-методических и теоретических разработках ведущих отечественных дефектологов.

Описанные нами изменения в системе подготовки дефектологических кадров в 50-80-е годы, сопряжены с 4-м периодом становления специального образования, характеризующимся как дифференциация системы специального образования в России (по периодизации Н.Н. Малофеева) [134]. Данный этап можно рассматривать как момент позитивных преобразований, проявившихся, прежде всего, в создании новых организационных форм обучения детей с ЗПР.

Задачи **четвертого этапа** развития дефектологического образования (начало 90-х – 2000 гг.) были ориентированы на расширение вариативности форм организации, методов и средств обучения в рамках существующего содержания специального образования.

Период с 1994 по 2010 гг. связан с изменениями подходов к подготовке педагогов, в том числе дефектологов, в системе высшего образования, прослеживающаяся в эволюции Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по укрупненной группе специальностей – Педагогика. Осознается необходимость разработки концепции нового содержания специального образования детей школьного возраста с различными отклонениями в развитии и соответствующей ей концепции подготовки

кадров нового поколения специалистов. Программа научных исследований Института коррекционной педагогики РАО «Дети с отклонениями в развитии и инвалиды: реабилитация через образование» с 1992 года была направлена на разработку научных основ планомерного преобразования отечественной системы специального образования с целью перехода на качественно новый этап развития.

Особую значимость для развития теории и практики дефектологии составили результаты новейших научных исследований Института коррекционной педагогики РАО в области разработки содержания новых базовых и прикладных курсов по специальной психологии и педагогике для системы высшей школы (Е.Л. Гончарова, А.О. Дробинская, Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, И.Ф. Марковская, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Р.Д. Тригер, М.Н. Фишман, С.Г. Шевченко, Н.Д. Шматко, А.М. Щербакова и др.) [42, 43, 47, 51, 88, 89, 120, 127, 130, 131, 136, 149, 174, 183, 186, 193]. Обязательное преподавание этих курсов для будущих педагогов отражало *попытку сближения двух образовательных систем – общей и специальной*, демонстрирующего важность интеграции дефектологических и педагогических знаний в подготовке педагогов, как общего, так и специального образования.

Наиболее распространенной формой обучения и воспитания детей с ЗПР в данный период являлись специальные классы и дошкольные группы в общеобразовательных учреждениях. Эта форма реализовывалась на основании концепции коррекционно-развивающего обучения (КРО), созданной в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством С.Г. Шевченко [126, 194, 195].

На основе этой концепции в общеобразовательных школах планируется создать оптимальные педагогические условия для учащихся с ЗПР в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, а также с состоянием их нервно-психического и соматического здоровья. В качестве основных определяются принципы индивидуализации и дифференциации образования детей с ЗПР, открывающие возможности для реального обновления подходов к обучению и воспитанию этих детей. Авторами концепции предполагается таким образом преодолеть модель равнения педагогов на «среднего ученика», свойственную традиционной системе обучения и воспитания данной

категории детей. В рамках этой модели педагоги не могли, а зачастую и не стремились уделять равноценное и дифференцированное внимание ученикам с разным уровнем интеллектуального развития, с разной степенью их подготовленности к усвоению знаний, с разным отношением к учению и разной степенью сформированности познавательных интересов. Такая усредненная ориентация педагогической деятельности неизбежно приводила к тому, что «слабые школьники» теряли интерес к обучению и попадали в категорию стойко неуспевающих [8, 41].

Поэтому авторы концепции КРО обращают внимание педагогов на необходимость пересмотра условий организации обучения детей с ЗПР на основе учета и дифференциации их трудностей в обучении. Тем самым определяется новый вектор научной разработки подходов к организации образования данной категории младших школьников.

Одновременно с системой КРО предлагаются иные модели организации обучения детей, испытывающих трудности обучения и адаптации к школе. В частности, Г.Ф. Кумариной осуществляется разработка педагогической системы работы с «детьми группы риска» [107], основные проблемы которых связываются с трудностями школьной адаптации. Отказываясь от традиционной процедуры обследования детей на ПМПК, автор возлагает решение задач первичной диагностики проблем школьной адаптации непосредственно на школьных педагогов, на них же – задачи выбора и реализации программ коррекционно-педагогической помощи с учетом индивидуально-типологических особенностей детей. В «группу риска» неизбежно попадает немалое количество детей с ЗПР, эффективная педагогическая работа с которыми требует специальных «дефектологических» знаний. Автор признает такую возможность и потому считает необходимым введение дополнительной профессиональной подготовки педагогов общеобразовательной школы. По существу, предлагается альтернатива модели КРО в ее классическом виде, что порождает ожидаемое неприятие со стороны дефектологов. Вместе с тем, такая модель имела право на существование, если учесть что количественная потребность в особых условиях обучения детей ЗПР (на

момент разработки модели) существенно превышала количество образовательных структур, готовых обеспечить такие условия. Во всяком случае, такой вариант обучения для детей с ЗПР представляется более предпочтительным, чем «стихийная интеграция» в общеобразовательную среду. В дополнение к сказанному следует еще раз обратить внимание на озабоченность автора проблемой подготовки специалистов.

Разработчики концепции КРО указывают на необходимость повышения уровня теоретической и практической подготовки педагогических кадров, способных распознавать причины трудностей в обучении младших школьников с ЗПР и оказывать им действенную помощь. Согласно статистическим данным, приводимым С.Г. Шевченко, на момент открытия классов КРО, только 10% специалистов из 150 опрошенных с высшим психологическим или дефектологическим образованием указали, что владеют некоторыми знаниями и навыками в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Однако вузовская подготовка специалистов для коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях обучения в общеобразовательной школе на тот момент не осуществлялась. Педагогам, которые должны были работать в классах КРО, предлагались либо повышение квалификации (72 ч. или 144 ч.) либо переподготовка (более 500 аудиторных часов.) в институтах повышения квалификации работников образования [195].

Важно отметить тот факт, что в 90-е годы XX в. наряду с реализацией прежней модели подготовки педагогов-дефектологов, вводится новая специальность 050716 «Специальная психология», что утверждает важную роль психологического знания в решении задач коррекционно-педагогической практики [131].

Принятие и ратификация Россией в начале 2000-х годов ряда международных соглашений, отраженных в соответствующих изменениях законодательной базы РФ, определили возможность образования детей с ОВЗ в условиях интегрированного обучения. Идея интеграции находит частичное воплощение в вузовской подготовке педагогов, в частности, в форматах

совмещения дефектологических специальностей (например, «Олигофрепедолог. Учитель-логопед») и в объединении общепедагогических и дефектологических специальностей (например, «Учитель начальных классов. Учитель-логопед»). Однако такое совмещение в реальности было достаточно формальным. Вторая специальность рассматривалась как некое дополнение к основной, теоретическое содержание обучения и программы практик не были интегрированы.

Соответственно, перед вузовским образованием ставится задача подготовки педагогов к работе со школьниками, имеющими различные нарушения психофизического развития, в условиях как коррекционного, так и интегрированного обучения.

Пятый этап подготовки кадров связан изменениями, происходящими в системе образования обучающихся с ОВЗ, и, соответственно, с новыми требованиями к подготовке специалистов для работы с ними, к организации особых условий образовательной среды. Особенно ярко это начинает проявляться в практике инклюзивного образования младших школьников с ОВЗ в связи с введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273ФЗ от 29 декабря 2012 г.) [1] и принятием ряда других документов: «Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 г.», «Концепции модернизации российского образования до 2020 г.», «Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», «Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья», «ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ». Развивающаяся практика инклюзивного образования формирует потребность в навыках работы специалистов в междисциплинарной команде.

Новое законодательство в сфере высшего образования привело к его трансформации и определило необходимость изменения содержания подготовки и переподготовки кадров на основе компетентностного подхода, акцентирующего внимание на формировании у будущих педагогов и психологов готовности к практическому применению знаний и умений в работе с обучающимся с ОВЗ (А.А. Алмазова, О.А. Денисова, А.П. Зарин, С.Ю. Ильина, Л.М. Кобрина,

Т.А. Соловьева, Т.В. Николаева, М.И. Никитина, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько и др.) [14, 34, 35, 37, 50, 53, 55, 57, 70, 99, 144, 145, 148, 151, 164, 181, 189].

На основе научного анализа сложившейся системы вузовской подготовки специалистов дефектологического профиля, Е.В. Зволейко [56] подчеркивает необходимость разработки новых подходов к организации подготовки специальных психологов, поскольку, по ее мнению, именно такой специалист должен обладать уникальными знаниями, владеть специфическими психологическими средствами и быть способным оказывать своевременную помощь педагогам в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Новый социальный заказ, направленный на повышение качества социализации и жизненного самоопределения лиц с ОВЗ и инвалидностью, создает предпосылки для концептуального переосмысления всей вузовской системы профессиональной подготовки специалистов.

В данном контексте особенно важной оказывается роль научного сообщества в решении задач подготовки педагогов и психологов для работы с обучающимися с нарушениями в развитии в условиях инклюзивного образования.

Формирование у будущих педагогов и психологов умений выстраивать свою профессиональную деятельность на основе интеграции общепедагогических и дефектологических подходов, проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями, владеть современными инструментами коррекционно-развивающего обучения теперь являются приоритетными задачами их профессиональной подготовки в условиях вузовского обучения [56, 64, 93, 98, 102, 148].

Разработанный профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный 25 декабря 2014 года №1115н Министерства труда и социальной защиты РФ (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) предусматривает необходимость овладения всеми педагогическими работниками компетенциями в

области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Подтверждением необходимости включения в программы вузовской подготовки педагогов и психологов модулей (дисциплин) и практик, направленных на формирование у студентов способности к профессиональному взаимодействию в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, является Резолюция II съезда дефектологов (Москва, 2-3 ноября 2017 г.). В Проекте профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог) сформулированы новые функциональные обязанности и профессиональные характеристики педагогов и специальных психологов, ориентированные на совместное обеспечение ими вариативности в работе с детьми с ОВЗ разного возраста [161].

Заметим, что вопросы определения подходов к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов для работы в условиях развивающейся системы образования лиц с ЗПР становятся все более актуальными. По нашему мнению, обеспечить подготовку педагогов начального общего образования и специальных психологов, необходимую для достижения должного качества образования младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии, возможно за счет интеграции общепедагогических и дефектологических подходов через содержание изучаемых ими в вузе дисциплин и на основе совместного освоения студентами профессиональных умений в ходе производственных практик.

1.2. Профессиональные затруднения педагогов и психологов в процессе реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. [1], законодательно закрепившим необходимость вариативных форм образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ), и вступившего в силу ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, общеобразовательными организациями 1 сентября 2016 года был осуществлен прием первоклассников с ЗПР в соответствии с разными вариантами образовательных маршрутов [3].

Центральной идеей, сформулированной в Концепции СФГОС и в дальнейшем реализованной во ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, является разработка дифференцированных образовательных программ для младших школьников с ЗПР, учитывающих индивидуальные различия в их образовательных возможностях и потребностях [4]. ФГОС НОО обучающихся с ЗПР поставил перед педагогами, осуществляющими практику обучения младших школьников по вариантам 7.1. и 7.2. (инклюзивное и интегрированное образование), новые профессиональные задачи, связанные с проектированием и реализацией индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Для оценки перспектив реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, на наш взгляд, необходимо иметь представление о сложившейся практике начального общего образования этих детей и специфике профессиональных затруднений учителей начальных классов, возникающих в работе с ними. Наличие такой информации могло бы помочь, прежде всего, в проектировании системы подготовки педагогов к работе в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

В 2016/17 учебном году на базе общеобразовательных школ г. Мурманска и Мурманской области нами было проведено исследование профессиональных затруднений педагогов начального общего образования, работающих с детьми с ЗПР. В исследовании принимали участие 80 педагогов начального общего образования, прошедших курсы повышения квалификации по проблеме реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Мы предположили, что эффективность включения педагогов в работу по достижению целей и задач образования детей с ЗПР, заданных ФГОС НОО, во

многим будет зависеть от того, насколько сформированы у них такие основные компоненты профессиональной деятельности, как:

- когнитивного (знания педагогов в области как познавательного, так и социокультурного развития младших школьников с ЗПР);
- практического (овладение общепедагогическими и общедефектологическими технологиями обучения и воспитания, адекватно отнесенными к образовательным потребностям обучающегося с точки зрения выбора форм, методов, средств и приемов работы с ним на основе точного определения иерархии таковых потребностей в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка с ЗПР).

Главным источником информации в процессе исследования являлась специально разработанная анкета смешанного типа, состоявшая из двух блоков.

В *первый блок* (когнитивный компонент) были включены открытые вопросы, направленные на выявление характера возможных профессиональных трудностей педагогов в работе с младшими школьниками с ЗПР и предполагающие развернутые ответы, характеризующие их осведомленность об индивидуально-типологических особенностях детей с ЗПР, а также о приоритетах ФГОС НОО обучающихся с ЗПР в новом контексте образовательной деятельности педагога:

1.1. С какими профессиональными затруднениями Вам приходится сталкиваться в практике работы с младшими школьниками с ЗПР?

1.2. Что является целевыми ориентирами при организации обучения и воспитания школьников с ЗПР?

1.3. Перечислите особые образовательные потребности младших школьников с ЗПР?

1.4. Какие специальные условия необходимо создать для успешного освоения младшим школьником с ЗПР образовательной программы?

1.5. Что нового привносит ФГОС НОО обучающихся с ЗПР в организацию и содержание их образования?

1.6. Кто несет ответственность за реализацию ФГОС НОО обучающихся с ЗПР?

1.7. Как меняется профессиональная позиция педагога в связи с введением ФГОС НОО обучающихся с ЗПР?

1.8. В чем Вы видите педагогический смысл дифференциации обучения ребенка с ЗПР?

На рисунке 1 приведены результаты анкетирования педагогов по данному блоку вопросов анкеты.

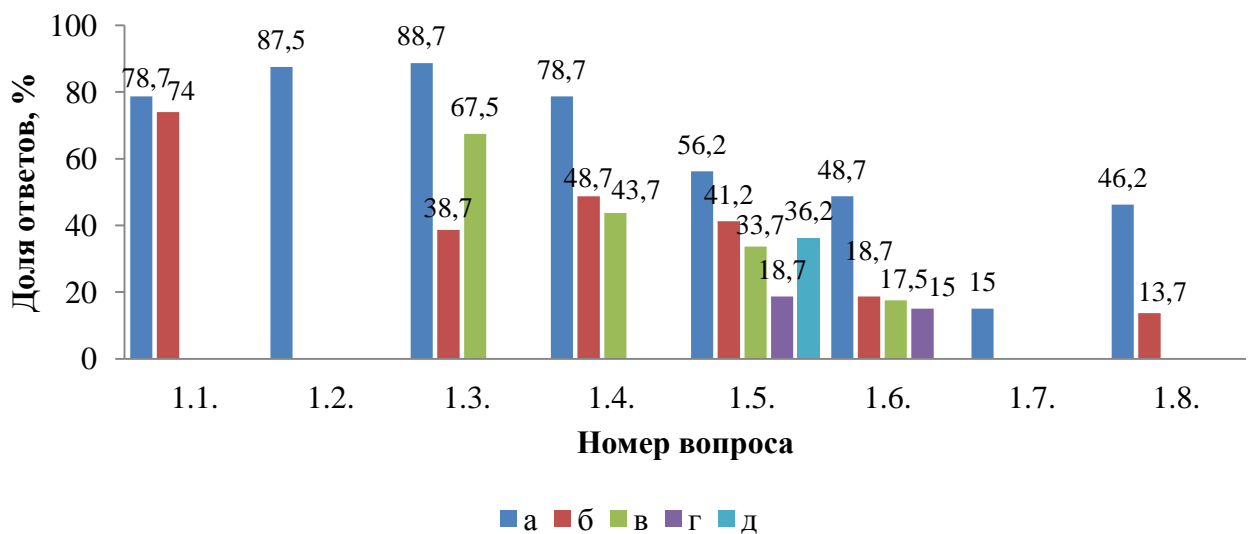


Рисунок 1 – Распределение вариантов ответов педагогов по первому блоку вопросов анкеты
Обозначения:

вопрос 1.1: а – не хотят учиться, им ничего не интересно, они постоянно отвлекаются, не слушают учителей и т.п.; б – недостатки развития у обучающихся с ЗПР психомоторной сферы, нарушения поведения, повышенная истощаемость нервной системы, нарушения речи, трудности зрительно-моторной координации, трудности формирования регуляции познавательной деятельности;

вопрос 1.2: а – устранение пробелов в знаниях и «дотягивание» детей до нормы;

вопрос 1.3: а – недостатки словесного опосредствования, отставание в развитии всех видов их речемыслительной деятельности, низкая работоспособностью и быстрая истощаемостью; б – особенности эмоционально-волевой сферы, коммуникации; в – низкий уровень готовности к школе первоклассников с ЗПР;

вопрос 1.4: а – необходимость работы логопеда и психолога с детьми с ЗПР; б – коррекционная работа, индивидуальный подход к ребенку; в – необходимость усилий и желания родителей «заниматься собственным ребенком»;

вопрос 1.5: а – совокупность новых требований, которые предъявляются к общеобразовательной организации; б – новая система оценки качества образования; в – дифференцированный и деятельностный подходы; г – изменением позиций участников образовательного процесса; д – разработка ОО собственной адаптированной программы;

вопрос 1.6: а – администрация; б – все субъекты образовательных отношений; в – коррекционные педагоги; г – собственная ответственность;

вопрос 1.7: а – необходимость организации взаимодействия с другими педагогами;

вопрос 1.8: а – разнообразие темпа усвоения материала и различия в его содержании в соответствии с образовательными потребностями; б – диагностическая работа как основу дифференциации

Анализ ответов на вопросы первого блока анкеты позволил установить, что учителя начальных классов трактуют свои профессиональные затруднения как неизбежные и обусловленные особенностями, присущими категории младших школьников с ЗПР. Так, 78,7% педагогов в ответах на вопрос 1.1. отмечают, что дети не хотят учиться, им ничего не интересно, они постоянно отвлекаются, не слушают учителей и т.п. 74% педагогов указывают на недостатки развития у обучающихся с ЗПР психомоторной сферы, на нарушения поведения, повышенную истощаемость нервной системы, нарушения речи, трудности зрительно-моторной координации, трудности формирования регуляции познавательной деятельности. То есть причины своих профессиональных затруднений педагоги связывают с трудностями детей данной категории, определяемыми их клинико-психологическими особенностями, как нозологической группы, демонстрируя тем самым некую общую осведомленность об этих детях и одновременно – недостаточность профессиональной педагогической рефлексии. Профессиональный взгляд педагога фиксируется исключительно на «отрицательных сторонах» ребенка.

Формальная, непоследовательная и бессистемная ориентация на некое общее представление о детях ЗПР, почерпнутое из учебников и лекционного материала, препятствует формированию у педагога необходимой исследовательской установки, которая побуждала бы его присматриваться к каждому ребенку и стремиться понять его поведенческие, речевые, эмоциональные проявления, связанные с конкретной образовательной ситуацией.

Таким образом, в ответах большей части педагогов усматривается дефицит адекватных и дифференцированных представлений о характере трудностей, испытываемых детьми с ЗПР, их причинах и возможностях компенсации средствами образования. Эти трудности либо недооцениваются, уподобляясь

проявлениям рассеянности, невнимательности и сниженного интереса к учебе, имеющим место у части детей с нормативным развитием, либо, напротив, приписываются исключительно проявлениям органического дефекта, который должен компенсироваться дефектологами и психологами.

При этом те же педагоги никак не связывают обозначенные ими образовательные проблемы детей с ЗПР с возможным недостаточным уровнем собственного профессионализма в работе с данной категорией обучающихся. Они не высказывают предположений о том, что перечисленные ими особенности детей могут отчасти рассматриваться как вторичные нарушения, проявляющиеся в виде симптомов школьной дезадаптации и возникающие по причине низкой профессиональной компетентности самого педагога.

Большинство респондентов (87,5%) в качестве целевых ориентиров обучения и воспитания школьников с ЗПР (вопрос 1.2.) называют устранение пробелов в знаниях и «дотягивание» детей до нормы.

Наиболее часто особые образовательные потребности младших школьников с ЗПР (вопрос 1.3.) отождествляются педагогами с недостатками словесного опосредствования, с отставанием в развитии всех видов их речемыслительной деятельности, связываются с низкой работоспособностью и быстрой истощаемостью (88,7%). Находят отражение в ответах и особенности эмоционально-волевой сферы, коммуникации (38,7%). То есть в абсолютном большинстве случаев в качестве особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР педагоги называют особенности, определяющие трудности усвоения ими учебного материала, демонстрируя неосведомленность о содержании этих потребностей, представленном в концепции ФГОС НОО для обучающихся с ЗПР.

Необходимо также отметить тот факт, что 67,5% учителей обращают внимание на низкий уровень готовности к школе первоклассников с ЗПР, при том, что большинство из них посещали группы компенсирующей направленности в дошкольных образовательных организациях. Это позволяет предположить

недостаточную реализацию коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР в дошкольном возрасте.

Существенные трудности вызвал у педагогов ответ на вопрос о создании специальных образовательных условий для младших школьников с ЗПР. Большинство педагогов (78,7%) указали в качестве специальных условий необходимость работы логопеда и психолога с детьми с ЗПР, а 48,7% респондентов назвали коррекционную работу, индивидуальный подход к ребенку, но без какой-либо конкретизации своих представлений о содержании этой работы. Важными для понимания профессиональных трудностей педагогов являются их ответы, в которых справедливо подчеркивается необходимость усилий и желания родителей «заниматься собственным ребенком» (43,7%), но которые могут одновременно рассматриваться и как попытка переложения ответственности на третьих лиц.

Анализ ответов респондентов на вопрос «Что нового привносит ФГОС НОО обучающихся с ЗПР в организацию и содержание их образования?» (вопрос 1.5) позволил установить, что 56,2% трактуют ФГОС НОО обучающихся с ЗПР как совокупность новых требований, которые предъявляются к общеобразовательной организации. Среди этих требований чаще всего отмечается новая система оценки качества образования (41,2%), дифференцированный и деятельностный подходы (33,7%), и только 18,7% указывают на связь реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР с изменением позиций участников образовательного процесса. Лишь некоторые педагоги начального общего образования отразили в ответах ориентацию Стандарта на новые результаты образования – личностные и предметные; необходимость использования адаптированной основной образовательной программы, а также возможность разработки образовательной организацией собственной адаптированной программы представлена в 36,2% случаев.

Почти не находит отражения у респондентов идея комплексности решения образовательных задач в совместной деятельности педагогов начального образования и педагогов дефектологического профиля. Отвечая на вопрос об

ответственности за реализацию ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, 48,7% педагогов указали на ответственность администрации, 18,7% респондентов ответили, что ответственными являются все субъекты образовательных отношений, 17,5% закрепили ответственность за коррекционными педагогами и 15% педагогов заявили исключительно об их собственной ответственности за реализацию ФГОС НОО обучающихся с ЗПР.

Значительные затруднения вызвал вопрос об изменении профессиональной позиции педагога при обучении и воспитании младших школьников с ЗПР в связи с введением ФГОС НОО. Только 15% педагогов отметили, что такие изменения проявились в понимании необходимости организации взаимодействия с другими педагогами, детьми и их родителями. Таким образом, в большинстве случаев совместное решение образовательных задач пока не становится реальностью.

Педагогический смысл дифференциации обучения 46,2% педагогов связывают с разнообразием темпа усвоения материала и различиями в его содержании в соответствии с образовательными потребностями детей с ЗПР; 13,7% отметили диагностическую работу как основу дифференциации в связи с задачами определения образовательных маршрутов и организации психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Итак, анкетирование педагогов по данному блоку вопросов анкеты выявило недостаточную их компетентность в вопросах теоретической подготовки для работы с младшими школьниками с ЗПР, в частности, в понимании их особых образовательных потребностей, а также приоритетов ФГОС НОО обучающихся с ЗПР в контексте изменяющейся образовательной практики.

Второй блок вопросов анкеты (практический компонент) был направлен на выяснение затруднений педагогов в решении задач практической реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию младших школьников с ЗПР, в выборе соответствующих средств, форм, методов и приемов педагогической деятельности:

2.1. Как Вы преодолеваете трудности ребенка с ЗПР, проявляющиеся в учебной деятельности?

2.2. Какие виды помощи Вы оказываете младшим школьникам с ЗПР для преодоления их образовательных трудностей?

2.3. Как Вы обеспечиваете в процессе обучения и воспитания детей с ЗПР принцип «учета зоны ближайшего развития»?

2.4. С какими организационными трудностями Вы сталкиваетесь при решении образовательных задач в работе с детьми с ЗПР?

2.5. Как вы обеспечиваете дифференциацию обучения детей с ЗПР?

2.6. Как Вы обеспечиваете контроль результатов Вашей педагогической работы с детьми с ЗПР?

2.7. С какой периодичностью Вы осуществляете контроль результатов Вашей педагогической работы с детьми с ЗПР?

2.8. Как Вы обеспечиваете контроль результатов освоения образовательной программы младшими школьниками с ЗПР?

2.9. С какой периодичностью Вы осуществляете контроль результатов освоения образовательной программы младшими школьниками с ЗПР?

2.10. Какие цели и задачи мониторинга реализуете?

2.11. Какой мониторинговый инструментарий применяете?

2.12. Как взаимодействуете с другими педагогами в процессе мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР?

2.13. С какой периодичностью Вы проводите мониторинг индивидуального развития обучающихся с ЗПР?

2.14. Какие первоочередные меры необходимо, по Вашему мнению, предпринять в Вашей школе, чтобы повысить качество образования младших школьников с ЗПР?

Распределение вариантов ответов педагогов на эти вопросы представлено на Рисунке 2.

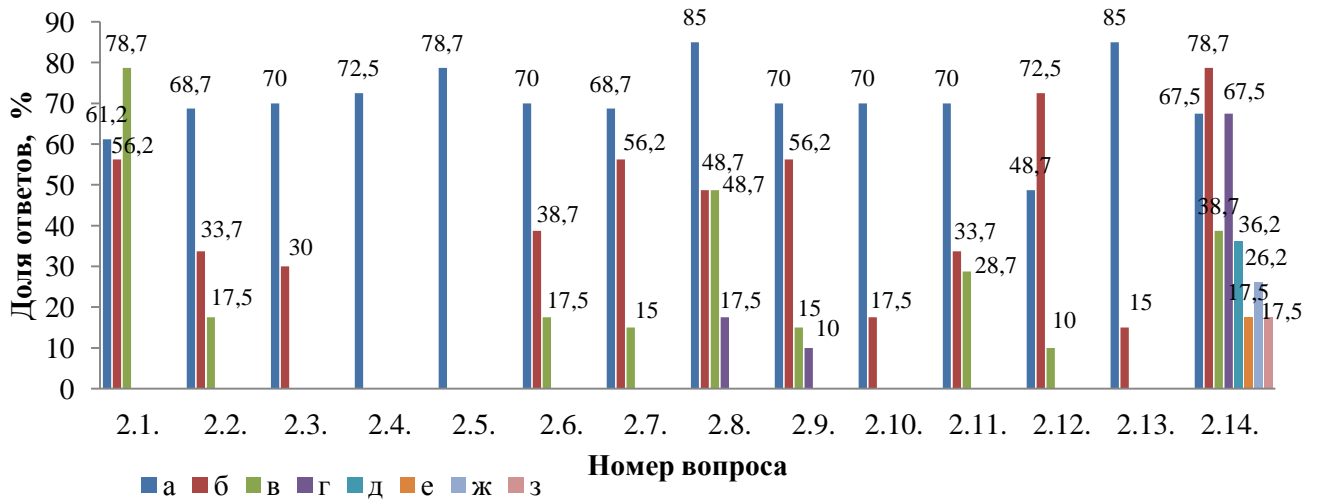


Рисунок 2 – Распределение вариантов ответов педагогов по второму блоку вопросов анкеты
Обозначения:

вопрос 2.1: а – снижение как сложности учебного материала, так и требований к его освоению; б – профессионально-значимые качества педагога; в – восполнение у учеников пробелов в знаниях;

вопрос 2.2: а – напоминания, дополнительные вопросы и педагогические приемы; б – стимулирующая помощь; в – необходимость сотрудничества учителя и ребенка;

вопрос 2.3: а – общие соображения о необходимости постепенного усложнения заданий и задач; б – затрудняюсь ответить;

вопрос 2.4: а – недостаток времени на уроке;

вопрос 2.5: а – индивидуальные занятия, увеличение количества повторений;

вопрос 2.6: а – периодические; б – оценивать должны другие, иначе это субъективно; в – сравниваю результаты по принципу "было-стало";

вопрос 2.7: а – в системе, регулярно; б – по завершению четверти; в – ежедневно;

вопрос 2.8: а – с помощью контрольных и самостоятельных работ; б – ответы у доски, индивидуально учителю; в – проверка домашнего задания; г – по-разному;

вопрос 2.9: а – по завершению четверти, года; б – по завершению темы; в – ежедневно; г – по-разному;

вопрос 2.10: а – выявление соответствия результата образовательных достижений ребенка требованиям программы; б – затрудняюсь ответить;

вопрос 2.11: а – контрольные работы; б – повседневное наблюдение; в – конкретные методики из психологического инструментария;

вопрос 2.12: а – выполнение рекомендаций психолога; б – участие в заседаниях консилиума; в – указаны содержательные и организационные моменты взаимодействия;

вопрос 2.13: а – несистематичность проведения мониторинга; б – систематическое наблюдение на уроках и вне его;

вопрос 2.14: а – улучшение психологического климата в школе; б – включение психологов и логопедов в решение образовательных задач; в – закупка методических пособий; г – введение дополнительных ставок дефектологов, психологов; д – необходимость повышения компетентности педагога; е – активизация работы с родителями; ж – привлечение молодых педагогов; з – привлечение опытных педагогов

Так, в ответах на вопрос «Как Вы преодолеваете трудности ребенка с ЗПР, проявляющиеся в учебной деятельности», значительное количество педагогов, имея в виду трудности в освоении программы детьми с ЗПР, считают возможным

простое снижение как сложности учебного материала, так и требований к его освоению (61,2%). Многие педагоги, как средство преодоления образовательных трудностей детей с ЗПР, назвали свои профессионально-значимые качества: терпение, внимание, доброжелательность (56,2%).

Подобные ответы свидетельствуют, как минимум, о недостаточной осведомленности педагогов о необходимости ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка с ЗПР, о непродуктивности любого варианта необоснованного «упрощения» материала, последствия которого не могут быть компенсированы «терпением и доброжелательностью». К этому следует добавить, что главную роль в своей профессиональной деятельности учителя отводят направленности на восполнение у учеников пробелов в знаниях (78,7%).

Определяя виды помощи, в которой нуждаются младшие школьники с ЗПР для преодоления образовательных трудностей, большинство педагогов (68,7%) назвали напоминания, дополнительные вопросы и педагогические приемы, имеющие в определенном смысле директивный характер. Стимулирующая помощь упомянута у 33,7% педагогов, и лишь 17,5% педагогов указали на необходимость сотрудничества учителя и ребенка, их совместные усилия в достижении результатов образования.

Ответы на вопрос о том, как обеспечивается в процессе обучения и воспитания детей с ЗПР принцип «учета зоны ближайшего развития», показали, что 70% педагогов имеют об этом смутные представления, в их высказываниях отражаются лишь общие соображения о необходимости постепенного усложнения заданий и задач. Совсем не ответили на данный вопрос 30% педагогов.

В ответах на вопрос «С какими организационными трудностями Вы сталкиваетесь при решении образовательных задач с младшими школьниками с ЗПР?» звучали в основном жалобы на недостаток времени на уроке, чтобы уделить необходимое внимание обучающемуся с ЗПР (72,5%). Работа по формированию жизненных компетенций младших школьников с ЗПР отмечена в единичных случаях и связывается при этом с проведением игр на коммуникацию

во внеурочной деятельности. Положение о необходимости включения коррекционно-развивающих задач во все образовательные ситуации не находит своего отражения в ответах педагогов и связывается исключительно с прерогативами психолога и логопеда.

Дифференциация работы с обучающимися с ЗПР выражается у 78,7% опрошенных педагогов в проведении индивидуальных занятий, увеличении количества повторений заданий и многочисленных напоминаниях, замечаниях дисциплинирующего характера в отношении всех школьников с ЗПР.

Ответы на вопросы «Как Вы обеспечиваете контроль результатов Вашей педагогической работы с детьми с ЗПР?» и «Как Вы обеспечиваете контроль результатов освоения образовательной программы младшими школьниками с ЗПР?» не продемонстрировали серьезных различий. И в том, и в другом случае большинство педагогов заявили о приоритете отметочной системы как основного способа контроля результатов.

Ответы на вопросы о способах и периодичности контроля показали, что контроль направлен, главным образом, на оценку планируемых результатов освоения образовательной программы, но не процесса его достижения. Промежуточные результаты деятельности как педагога, так и школьника, не выделяются в качестве позиций для контроля.

Наиболее распространенной формой контроля, применяемой педагогами, можно считать проверочные работы: самостоятельные, контрольные и т.п., что в известной степени формализует и ограничивает возможности получения педагогом обратной связи и корректировки им своей профессиональной деятельности в направлении ее индивидуализации.

На серьезные затруднения в отношении мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР указывают ответы педагогов, в которых, по сути, мониторинг идентифицируется с периодической оценкой достижений учащихся (70% опрошенных). Достаточно большой процент педагогов (38,75%) воспринимают его как нечто навязанное извне и мешающее повседневной работе с детьми, поэтому учителя стремятся адресовать проведение мониторинга

школьному психологу. Кроме того они отмечают риски, связанные с субъективностью оценки достижений детей (38,7%).

Под целями и задачами мониторинга наиболее часто понимается выявление соответствия результата образовательных достижений ребенка требованиям программы 70% , а 17,5% не смогли ответить на поставленный вопрос.

В качестве мониторингового инструментария педагоги чаще называли контрольные работы (70%), и значительно реже – повседневное наблюдение за детьми 33,7%. В некоторых случаях (28,7%) педагоги перечисляли конкретные методики из психологического инструментария. При этом ими не выделялись мониторинговые инструменты, которые могут (и должны) применяться в педагогической практике, а именно, беседы с ребенком, анализ продуктов деятельности, естественный эксперимент.

Отвечая на вопрос о взаимодействии с другими специалистами в процессе мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР, респонденты, как правило, указывали на выполнение рекомендаций психолога (48,7%) и участие в заседаниях консилиума (72,5%). Лишь в отдельных ответах педагогов были отражены содержательные и организационные моменты такого взаимодействия (10%): совместная выработка критериев мониторинга, обсуждение результатов и способов их объективизации, совместный анализ конкретных случаев, отражающих своеобразие индивидуального развития обучающихся и проблемных ситуаций, возникающих в урочной и внеурочной деятельности.

В большинстве случаев ответы учителей отражали несистематичность проведения мониторинга и только 15% педагогов указали, что наблюдение за обучающимися проводят систематически на уроках и вне его.

В качестве первоочередных мер по повышению качества образования младших школьников с ЗПР большинство педагогов отметили необходимость улучшения психологического климата в школе (67,5%), включение психологов и логопедов в решение образовательных задач (78,7%), закупку методических пособий (38,7%), введение дополнительных ставок дефектологов, психологов (67,5%). Незначительное количество респондентов (36,2%) указало на

необходимость повышения компетентности педагога, а также активизации работы с родителями 17,5%. На важность привлечения молодых педагогов, способных к реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, указали 26,2% опрошенных, а за привлечение опытных педагогов высказалось 17,5%. Все вышесказанное косвенно демонстрирует наличие потребности педагогов в коллегиальности решения образовательных задач.

Своими первоочередными задачами педагоги считают также стимуляцию развития познавательных процессов школьников (80%), но при этом только 20% педагогов указывают, что особенно важной представляется работа, направленная на приобретение детьми с ЗПР полезных для реальной жизни форм социального опыта, облегчающего им самостоятельное функционирование в обществе.

Особо следует отметить, что учителя начальных классов считают необходимой, но недостаточной помощь, оказываемую психологом, отмечают отсутствие понятной и убедительной связи результатов психологической диагностики с конкретными рекомендациями по организации обучения и воспитания детей с ЗПР. Большинство учителей склонны обращаться к психологу за помощью в основном при возникновении затруднений и недооценивают важность превентивного взаимодействия с ним, считают ненужной включенность психолога во «внутреннюю ткань» воспитания и обучения, то есть определенным образом дистанцируются от повседневного взаимодействия с ним, демонстрируют «закрытость от вмешательства». Вместе с тем, многие учителя признают информативность просветительской работы психолога по вопросам образования младших школьников с ЗПР, но в то же время отмечают, что им предлагается интересный материал «для общего развития», но не для решения конкретных образовательных задач.

Анализ организации и содержания работы *школьного психолога* с детьми младшего школьного возраста с ЗПР также выявляет его типичные профессиональные затруднения, связанные как с методическими, так и с организационными аспектами его деятельности. В частности, отмечается формальный отбор диагностических методик для психологического обследования

младших школьников с ЗПР, заимствованных из разнообразных методических пособий, предлагающих универсальные средства тестирования безотносительно к задачам диагностики и специфике категории обследуемых детей.

В методическом плане коррекционно-развивающая работа психолога с такими детьми часто характеризуется необоснованным содержанием и необоснованными сроками продолжительности (например, 15 занятий для «преодоления тревожности»), игнорируя контекст повседневно возникающих образовательных ситуаций, большинство из которых несет в себе стрессовые нагрузки для детей с ЗПР. Основная деятельность психологов предполагает использование диагностических методик, общеразвивающих технологий, отдельных методов и приемов, *разработанных для детей с нормативным развитием.*

Результаты анализа типичной деятельности психолога позволяют выделить ряд аспектов, определяющих недостаточную эффективность их работы с обучающимися с ЗПР.

Во-первых, это нечеткость и непродуктивная обобщенность параметров диагностики, которые не могут полноценно отражать специфику индивидуального развития младших школьников с ЗПР.

Во-вторых, это тенденция переносить диагностический инструментарий, разработанный для обследования детей с нормативным развитием, в ситуацию обследования младших школьников ЗПР без его предварительной адаптации и апробации.

В-третьих, это интерпретации результатов психологического обследования, основанная на сравнении с возрастными нормативами, которым в принципе не может соответствовать развитие ребенка в ЗПР.

В-четвертых, это отсутствие или стандартная формализация рекомендаций учителям, в которых, как правило, не соотносятся полученные диагностические результаты с возможностями реальных педагогических средств, форм, методов и приемов работы.

В-пятых, это бессистемность организации психологической диагностики, которая с младшими школьниками с ЗПР чаще проводится в начале учебного года, реже – в его конце. Крайне редко она имеет пролонгированный характер, отражая потребность в динамическом изучении индивидуального развития ребенка и корректировке его условий.

Таким образом, профессиональные затруднения педагогов и психологов в ожидаемой от них совместной реализации инклюзивного образования младших школьников с ЗПР, определяют необходимость пересмотра подходов к их профессиональной подготовке для работы с данной категорией обучающихся.

1.3. Предварительное обоснование целесообразности применения интегративного подхода к подготовке кадров для работы с младшими школьниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Преимущества идеи интеграции общепедагогических и дефектологических подходов в реформировании системы подготовки кадров для работы с обучающимися с ЗПР требуют определенного научного осмысления.

Представляется, что реализация этой идеи применительно к подготовке будущих педагогов начального общего образования и психологов, целевыми ориентирами профессиональной деятельности которых является совместное психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР, может содействовать улучшению условий их образования за счет повышения качества практического взаимодействия специалистов, объединяемых общими и во многом новыми задачами, диктуемыми современными формами образовательной практики, в частности, развивающимися в рамках инклюзивной модели. К числу таких задач относятся, во-первых, необходимость выявления особенностей индивидуального развития детей с ЗПР, во-вторых, проектирование на этой основе индивидуальных образовательных маршрутов и, в-третьих, наполнение

этих маршрутов содержанием, адекватным целям инклюзивного образования, а также методическое обеспечение решения всех перечисленных задач.

Профессиональные трудности «инклюзивирования» детей с ЗПР обусловлены рядом социальных и профессионально-педагогических факторов. Во-первых, по причине своей неоднородности и полиморфности данная категория детей нуждается в создании специальных условий, обеспечивающих адаптацию образовательной среды в соответствии с характером их особых образовательных потребностей, определяемых не только принадлежностью к определенной нозологической группе, но и особенностями индивидуального развития. Во-вторых, внедрение инклюзивного образования для детей с ОВЗ существенно изменяет содержание профессиональной деятельности педагога, учителя-дефектолога, психолога и требует предварительного осмысления характера изменений, которые целесообразно вносить в содержание их подготовки.

Для продуктивного исследования проблемы подготовки кадров для работы детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования были проанализированы философско-методологические аспекты и стратегии сопровождения инклюзивного образования, отраженные в работах отечественных и зарубежных исследователей (А.Я. Абкович, С.В. Алехина, Л.А. Гаранина, Д.В. Глаголева, О.А. Денисова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина; Е.Н. Кутепова, Е.А. Лапп, Н.Н. Малофеев, Ю.Т. Матасов, Л.С. Медникова, Н.М. Назарова, Е.Н. Российская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, О.Н. Смолин, Т.А. Соловьева, В.В. Ткачева, В.В. Хитрюк, И.М. Яковлева, M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, S. Kagan, Stone, S. Vaagunep и мн. др.) [6, 11, 58, 85, 95, 97, 103, 110, 115, 125, 128, 139, 171, 177, 201–205, 207–211].

Как следует из подходов отечественных и зарубежных авторов, профессиональная педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии не может складываться путем механического суммирования профессиональных задач, знаний, умений и навыков, приобретаемых педагогами в период их профильной подготовки в системе высшего образования. Измененная образовательная среда предполагает поиск путей решения важной и сложной

задачи подготовки будущего педагога к требованиям новой образовательной практики, которая бы учитывала неоднородность состава обучающихся с ОВЗ и диапазон возможностей их развития.

Результаты современных исследований формируют базу новых знаний в сфере подготовки кадров для системы образования лиц с ОВЗ, актуализируют проблему поиска и инструментария их освоения будущими педагогами и психологами (Л.Н. Блинова, 1997; Д.Г. Абдуллина, 1999; Н.Н. Быстрова, 1999; З.И. Мищенко, 2000; Л.В. Заверткина, 2001; Е.Н. Михайлова, 2001; Г.А. Толмачева, 2004; О.В. Кобцева, 2007; О.Б. Дудко, 2009; В.А. Бородина, 2011; Ю.В. Шумиловская, 2011; С.А. Черкасова, 2012; О.С. Кузьмина, 2015; В.В. Хитрюк, 2014; Т.Н. Николаева, 2015; И.В. Возняк, 2017; Т.А. Соловьева, 2019; И.В. Ивенских, 2019 и др.) [5, 18, 20, 22, 26, 44, 52, 59, 72, 91, 94, 142, 143, 148, 172, 178, 187, 192, 197]. Каждый из авторов стремится раскрыть новые сущностные характеристики проблемы подготовки педагогов в зависимости от разных условий, заданных совместными формами образования детей с ОВЗ и их сверстниками с условно нормативным развитием.

Вместе с тем, закрепившаяся в системе высшего образования автономная практика подготовки будущих педагогов начального общего образования и дефектологов (в том числе, специальных психологов) нуждается в известных преобразованиях для осуществления профессиональной деятельности в новых условиях, которые предполагают необходимость реализации не декларативного, а по-настоящему *комплексного подхода* к решению проблем обучающихся с ОВЗ и соответствующее ему расширение и усложнение функций их профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, определяется противоречие между потребностью в эффективном взаимодействии будущих педагогов и специальных психологов в условиях инклюзивного образования и традиционными, автономными форматами их подготовки.

Его преодоление, на наш взгляд, возможно на основе интеграции общепедагогических и дефектологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ЗПР, как основы конструктивного профессионального

взаимодействия педагога и психолога на всех этапах индивидуализированного процесса образования такого ученика. В данном контексте очевидной становится потребность в развитии идеи интеграции как ведущей линии сопряжения профессиональной деятельности будущих специалистов, требующей, соответственно, реформирования их подготовки.

Под интеграцией в широком смысле мы понимаем объективный процесс объединения дифференцированных элементов подготовки будущих педагогов и специальных психологов в новое качество, характеризующееся такими признаками, как «синтез», «сопряжение», «ассимиляция», «взаимопроникновение». В процессе интеграции деятельности субъектов образовательного процесса происходит постепенное взаимопроникновение, взаимодополнение их функционирования на основе углубления и развития внутренних связей. При этом интегративный процесс, как правило, сопровождается усилением (умножением) педагогического эффекта [175].

Под интеграцией в конкретном, более узком смысле, мы подразумеваем такое взаимодействие педагогов и психологов в процессе их теоретической подготовки и совместного прохождения производственных практик, которое, во-первых, дает студентам объективное и полное представление о целостной системе психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ (от целеполагания, планирования до самоанализа процесса и результатов их совместной деятельности) и, во-вторых, позволяет будущим педагогам и специальным психологам в ходе совместного обучения овладеть способами деятельности (действиями, операциями), пригодными для индивидуализации образовательного маршрута ребенка с ЗПР на основе общепедагогических и дефектологических знаний и интегративных умений. Реализация практик инклюзивного образования вносит значительные изменения в характер, содержание, методическую модель работы педагога и предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов, которые должны обеспечивать не только возможность, но и должное качество усвоения этими детьми содержания программ начального образования. Кроме того, педагог должен обладать надежными практико-ориентированными знаниями для достоверной оценки причин,

лежащих в основе трудностей обучения и поведения конкретного ребенка с ЗПР, и создания на основе этой оценки специальных педагогических условий для преодоления выявляемых трудностей и реализации коррекционной составляющей образовательного процесса.

В этой связи становится более очевидной потребность в технологии, преобразующей дифференцированную специальную педагогическую практику в интегрированную, контекст развития которой задается Концепцией СФГОС обучающихся с ОВЗ, определяющей новые приоритеты и условия оказания специальной помощи обучающимся с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова (2013) [74].

Согласно Концепции СФГОС каждому обучающемуся с ОВЗ, в том числе с ЗПР, на момент поступления в школу обоснованно подбирается индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий уровню его психофизического и речевого развития. Авторами Концепции отмечается, что особое внимание требуется направить на преодоление имеющихся ограничений в практике получения специальной помощи детьми с ЗПР, которые включены в общий образовательный поток.

Таким образом, в нашем исследовании обеспечение индивидуализации образовательного маршрута обучающегося с ЗПР связывается, прежде всего, с возможностью интеграции профессиональной деятельности будущего педагога и специального психолога.

Реализация на практике принципа индивидуализации предполагает учет знаний о детях, в том числе и о детях с ОВЗ, их особенностях и особых образовательных потребностях [75, 81, 100, 138, 182, 199, 200]. Для качественного инклюзивного образования должны быть созданы специальные образовательные условия, включая адаптацию программ и коррекционно-развивающую работу специалистов, что влечет за собой новые формы взаимодействия в образовательном процессе педагогов и психологов, новые образовательные технологии и модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Итак, преимущества идеи интеграции определяются обеспечением единства в понимании проблем ребенка, путей их разрешения и достижением целей, которые напрямую связаны с образовательными потребностями субъектов инклюзивного образовательного пространства (обучающиеся с нормативными и особыми образовательными потребностями, педагоги начального общего образования, специальные психологи, учителя-дефектологи, родители, администрация).

В отношении детей с ЗПР перед педагогами стоит задача создание такой образовательной среды, которая обеспечивает безопасность в социально-психологическом плане, имеет возможности для раскрытия потенциала индивидуального психосоциального развития ребенка и создает условия для приобретения опыта принятия решений, объективизации в сознании младшего школьника жизненной перспективы.

Для педагогов и психологов главными потребностями становятся коллегиальные умения, обеспечивающие процесс сопровождения младшего школьника, должное качество усвоения детьми с ЗПР содержания программ начального общего образования. Несмотря на всеобщее признание педагогическим сообществом необходимости взаимодействия специалистов разного профиля в процессах сопровождения обучающихся с ОВЗ, данная сфера очень редко становится областью реальных и ответственных усилий в практике инклюзивного образования.

Возможности применения идеи интеграции определяются необходимостью формирования целостного представления о предстоящей профессиональной деятельности в области индивидуализации образования обучающихся с ЗПР. Реализация данной идеи в ходе подготовки студентов направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» предполагает изменение ее формата, а именно: содержания, принципов, методов и форм обучения в направлении формирования целостности образовательного процесса. Такая целостность является не простой совокупностью элементов теоретического обучения студентов и элементов организации учебной и производственной практик, а связана с появлением новых

функций профессиональной деятельности, и, как следствие, новых коллегиальных компетенций, формирующихся в процессе их подготовки.

Каждый из участников образовательного процесса берет на себя свою роль, при этом приобретая собственные целевые установки, позицию и интересы, придерживаясь своей системы ценностных ориентаций.

Признавая равную значимость каждого субъекта инклюзивного образования, отметим особую важность роли, функциональной нагрузки педагога в профессиональной сфере по организации взаимодействия субъектов, разработке дидактических приемов и методических подходов, учитывающих особенности каждого ученика. Однако эта нагрузка в равной мере должна разделяться со специальным психологом, и уже одно это не дает оснований для какого-либо противопоставления этих специалистов и, более того, определяет еще одно из оснований для организации их подготовки в формате совместной деятельности.

Ключевым понятием для определения интегративных целей и задач подготовки будущих педагогов и специальных психологов мы считаем категорию «разнообразия» особых образовательных потребностей (ООП), «разнообразия» способов их удовлетворения педагогами и специальными психологами, «разнообразия» образовательных сред, «разнообразия» образовательных условий. Работа педагогов и психологов в условиях «разнообразия» является объективно трудной для них задачей.

Следует подчеркнуть, что при полном включении младших школьников с ЗПР в образовательное пространство массовой школы от них требуется овладение общим содержанием образования. В то же время, как отмечает В.И. Лубовский, овладение им невозможно без удовлетворения особых образовательных потребностей школьников с ЗПР. Такое положение вовсе не предполагает наличия некой дилеммы, напротив, при должной организации условий возможно одновременное достижение обеих целей. А в числе этих условий должна рассматриваться возможность конструктивной интеграции общепедагогических и дефектологических подходов к образованию ребенка с ЗПР, направленных на коррекцию уже имеющихся и предупреждение вторичных отклонений в его развитии.

Преимуществами идеи интеграции являются: установление иерархии недостатков в психосоциальном развитии младшего школьника с ЗПР, проявляющихся в учебной деятельности, коммуникации и поведении в целом, возможность совместной постановки учителем и психологом коррекционно-развивающих педагогических задач и их решения на основе создания совокупности условий, ориентированных на удовлетворение как типологических, так и индивидуальных образовательных потребностей ребенка. Проблема научного осмысления интеграции общепедагогических и дефектологических знаний в подготовке кадров заключается в обосновании целесообразности и преимущества их использования как инструмента для совместного решения образовательных задач педагогом и психологом в области индивидуализации образования обучающихся с ЗПР.

На сегодняшний день в системе высшего педагогического образования традиционным является компетентностный подход, который предполагает освоение будущими педагогами и психологами компетенций, необходимых для решения ими практических профессиональных задач. Эти задачи в условиях инклюзивного образования приобретают выраженный междисциплинарный характер, отражающийся в комплексной психолого-педагогической деятельности специалистов школы по индивидуализации образования обучающихся с ЗПР.

В работе специалистов, реализующих практику инклюзивного образования, выделяется ряд общих профессиональных задач в области индивидуализации образовательного процесса, определяемых требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. В связи с этим целесообразным представляется поиск взаимных пересечений формируемых профессиональных компетенций, специфичных для каждого направления подготовки, а также совместных форм и способов их освоения. Анализ содержания профессиональных компетенций в области таких пересечений, отражающих интегративное поле профессиональной деятельности педагога и психолога, представлен в третьей главе.

Таким образом, компетентностный подход может быть содержательно дополнен подходом, раскрывающим возможности интеграции знаний, умений и

опыта деятельности в ходе подготовки будущих педагогов и психологов в следующих позициях:

- необходимость сопряжения профессиональных компетенций, совместно осваиваемых студентами разных направлений подготовки, определяется, во-первых, новыми профессиональными задачами, связанными с индивидуализацией образовательной деятельности обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии, и во-вторых, реальными затруднениями педагогов в решении профессиональных задач, аккумулирующихся в области взаимодействия с психологом;

- содержание интегративных профессиональных компетенций задается контекстом взаимопересекающихся трудовых функций педагога и психолога в области индивидуализации образования младших школьников с ЗПР;

- интегративные профессиональные компетенции операционализируются как совокупность интегративных умений, реализуемых совместно педагогом и психологом;

- интегративные умения осваиваются студентами указанных направлений подготовки [*44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Начальное образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Специальная психология*] на основе интеграции общепедагогических и дефектологических знаний, осуществляемой в соответствии с логикой и содержанием совместной деятельности педагога и психолога;

- интеграция формируемых у студентов знаний и умений не исключает, а предполагает чередование автономных (в рамках основного профиля подготовки) и совместных этапов их освоения в процессе обучения в вузе, что позволяет дополнять и взаимно обогащать, но не подменять осваиваемый ими функционал;

- освоение интегративных знаний и умений создает основу будущей совместной профессиональной деятельности, реализуемой в процессе инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.

Таким образом, идея интеграции общепедагогических и дефектологических подходов выступает в качестве условия формирования профессиональных

компетенций у будущих педагогов и психологов, необходимых для совместного решения ими задач образования младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Выводы

1. Современное состояние проблемы образования детей с ЗПР во многом отражает исторически сложившийся и длительно существующий дисбаланс между теоретическими достижениями в данной области дефектологии и возможностью их продуктивной реализации, прежде всего, на уровне подготовки педагогов к работе с детьми данной категории.
2. Нами были выделены этапы становления подготовки педагогов к работе с детьми с ЗПР, в целом соотносящиеся с основными этапами развития системы специального образования, которые, в свою очередь, определялись углублением теоретических знаний и представлений о биологических и социальных закономерностях психического дизонтогенеза.
3. Понимание необходимости профильной подготовки педагогов-дефектологов не только для работы с основными, ранее выделенными категориями детей с нарушениями развития, но и с детьми с ЗПР, не нашло должного подкрепления в реальной образовательной практике: попытки обеспечить удовлетворение их специфических образовательных потребностей сводилось, в основном, к поискам организационных форм и условий обучения и воспитания и в меньшей степени затрагивало их содержание. Соответственно, потребность в подготовке отдельной категории специалистов для работы с такими детьми не представлялась актуальной.
4. Инклюзивная модель образования, в условиях которой сегодня обучается подавляющее большинство детей с ЗПР, ожидаемо предъявило новые и достаточно сложные требования к подготовке педагогов общего начального образования, призванных обучать таких детей, и психологов, призванных сопровождать процесс их обучения.

5. Анализ развивающейся практики инклюзивного образования младших школьников с ЗПР показал ряд существенных затруднений, возникающих как у педагогов, так и у психологов, работающих с данной категорией детей. Причины затруднений, помимо дефицита адекватных представлений о трудностях обучения и поведения детей с ЗПР, состоят также и в неспособности этих специалистов организовать конструктивное взаимодействие между собой в процессе решения общих и специальных образовательных задач.
6. Потребность в разрешении сложившейся ситуации при отсутствии перспектив радикального ее изменения (в частности, за счет введения в номенклатуру специальностей профильного педагога-дефектолога для работы с детьми с ЗПР) определила идею разработки интегративного подхода к вузовской подготовке педагогов начального образования и специальных психологов, которая позволила бы им освоить форматы продуктивной совместной профессиональной деятельности в условиях инклюзивной модели образования.

ГЛАВА 2. ИСХОДНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

2.1. Методологические и практические аспекты проблемы взаимодействия специалистов, обеспечивающих образование младших школьников с ЗПР в современных образовательных средах

Спектр профессиональных задач специалистов, реализующих практику инклюзивного образования обучающихся с ЗПР, расширяется в связи с необходимостью определения для каждого ребенка с ОВЗ образовательного маршрута, соответствующего его образовательным возможностям и потребностям. На протяжении нескольких десятилетий в нашей стране доминировала модель дифференциальной диагностики, ориентированной на процедуру краткого обследования ребенка специалистами психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Критерии разграничения ЗПР со сходными состояниями, разработанные клиницистами, психологами и педагогами, а именно: неполноценность ЦНС, парциальность и мозаичность клинической картины нарушений, недостаточная сформированность предпосылок интеллекта, более высокая (по сравнению с интеллектуальным недоразвитием) обучаемость – послужили основой дифференцированного образования обучающихся с ЗПР [17, 73, 78, 80, 163].

Особую важность в русле проблематики диагностики индивидуального психосоциального развития обучающегося с ЗПР имеет положение Л.С. Выготского о том, что диагностическая работа должна быть направлена на раскрытие структурного аспекта симптомокомплекса трудного развития, а окончательным результатом этой работы является диагноз, имеющий педагогическое или

лечебно-педагогическое назначение, содержащий в себе прогноз развития. Выдвинутое Л.С. Выготским положение о необходимости динамического и системного подхода к осуществлению коррекционного воздействия с учетом данных диагностики отражает важность изучения индивидуальных особенностей ребенка для преодоления трудностей в его развитии и обучении [27].

На методологическом уровне понимание диагностики как базы для всех остальных видов деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения, отражено в одном из ключевых принципов отечественной дефектологии – единства диагностики и коррекции. Разработке этого принципа, являющегося основополагающим в практике образования младших школьников с ЗПР, посвящено значительное количество исследований [23, 41, 76].

В продолжение обсуждения вопроса дифференциальной диагностики нарушений психического развития (в частности, задержки психического развития и умственной отсталости), И.А. Коробейников отмечает, что роль специалистов (психолога и дефектолога) в комплексном обследовании ребенка, как правило, сводилась к формальному подкреплению клинического диагноза некими «объективными» данными, которые получены на основе эмпирического использования разрозненных диагностических проб и произвольной интерпретации их результатов, преимущественно основанной на интуиции [82].

Однако следует обратить внимание, что в период дифференцированного образования детей с ЗПР проводится большое количество исследований в области детской психиатрии, неврологии, нейрофизиологии, специальной и клинической психологии, в результате которых предпринимаются попытки интеграции клинико-биологических и психолого-педагогических знаний в педагогические категории, в осмысление и разработку условий образовательной практики детей с ЗПР.

Попытки решения проблемы индивидуализации образовательной деятельности посредством дифференциации методов, средств, приемов работы с детьми с ЗПР в педагогической практике нашли свое отражение в работах А.Д. Вильшанской, Г.И. Жаренковой, Г.М. Капустиной, Ю.А. Костенковой,

Т.В. Кузьмичевой, Г.Ф. Кумариной, Р.И. Лалаевой, В.И. Лубовского, Ю.Б. Максименко, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др. [48, 88, 104, 109, 123, 194].

В частности, А.Д. Вильшанской обоснована необходимость комплексного решения учителем-дефектологом задач в области поиска индивидуально ориентированных методов, а также методических приемов с целью повышения уровня познавательного развития и освоения учебных знаний младшими школьниками с задержкой психического развития в условиях коррекционного и интегрированного обучения [24].

В новых реалиях развития инклюзивных форм образования младших школьников с ЗПР научный анализ проблемы психолого-педагогической диагностики как неотъемлемой составляющей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР начинает фокусироваться на определении содержания понятия «особые образовательные потребности», которое признается исследователями одним из важнейших достижений последних десятилетий в разработке теоретико-методологических основ образования лиц с ОВЗ. Особые образовательные потребности рассматриваются исследователями как основа для реализации целенаправленного дифференцированного подхода к созданию специальных условий индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ, их успешной образовательной интеграции и инклюзии (В.И. Лубовский, О.С. Никольская, Т.А. Соловьева, И.М. Яковлева и др.) [117, 149, 172].

Содержание термина «особые образовательные потребности» раскрывается Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, что отражает важность поиска «обходных путей» для решения задач культурного развития ребенка, не всегда вписывающегося в традиционные, укоренившиеся в культуре способы воспитания [31].

Научное осмысление содержания понятия «особые образовательные потребности» и его практическое применение для решения насущных задач образования обучающихся с ЗПР стало возможным благодаря исследованиям В.И. Лубовского, рассматривавшего эти потребности, прежде всего, как основу

для создания специальных условий, необходимых для их удовлетворения [117]. В фокус внимания специалистов общие образовательные потребности теперь включаются как общие характеристики, распространяющиеся на все категории детей с ОВЗ, так и характеристики, присущие конкретной категории детей, что рассматривается в качестве важных ориентиров для обоснованного определения оптимальных для них образовательных условий.

Современными авторами представлено описание особых образовательных потребностей детей с ЗПР, которые в обобщенном виде можно представить следующим образом:

1. Потребность в организации особым образом упорядоченной пространственной и временной среды в образовательной организации и семье.

2. Потребность в междисциплинарном сопровождении процесса решения образовательных задач.

3. Потребность в адаптации методических инструментов с точки зрения их коррекционно-развивающей направленности, включая использование специальных приемов, методов и средств.

4. Потребность в создании условий индивидуализации темпа обучения для достижения положительной динамики в отношении образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), формирования социальных (жизненных) компетенций.

5. Потребность в осуществлении мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающегося в специально созданных условиях.

6. Потребность в оказании индивидуализированной помощи в образовательных и социальных ситуациях для успешного решения ребенком академических и жизненных задач и переноса освоенных способов деятельности в новые ситуации.

С позиций системного анализа, Т.Г. Богданова, рассматривая понятие «особые образовательные потребности», представляет их как «иерархически организованные системы, взаимосвязанные и взаимовлияющие друг на друга, специфичные для каждого варианта нарушенного развития» [19]. Ею выделены

три составляющие особых образовательных потребностей, соотнесение которых, по мнению автора, является особенно важным в установлении иерархии имеющихся у ребенка трудностей.

К первой составляющей, по мнению Т.Г. Богдановой, относятся особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, относящиеся к конкретному типу и варианту нарушенного развития. Вторая составляющая включает структурно-уровневые характеристики самих особых образовательных потребностей, определяемые общими для всех категорий детей с отклонениями в развитии особенностями, наблюдающимися при конкретном варианте нарушения. На основе этих структурных характеристик автор определила третью составляющую – специальные образовательные условия, которые необходимо создать при обучении той или иной категории детей. Выделенная автором уровневая иерархия психического развития ребенка имеет важное значение для определения задач и направлений коррекционной помощи при организации образовательной деятельности ребенка с ОВЗ.

Исследования, проведенные в Институте коррекционной педагогики РАО и направленные на прогнозирование тенденций развития образовательной системы для детей с ОВЗ, показали риски тотального внедрения инклюзивных форм образования, в том числе сокращение объемов специализированной помощи детям с нарушениями в развитии [125, 128].

Очевидно, что негативные социальные последствия недостаточно подготовленной инклюзии еще раз обратили внимание педагогического сообщества на необходимость трансформации подготовки педагогов и специальных психологов в русле взаимообогащения и взаимодополнения их профессиональных компетенций, ориентированных на удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР в изменившихся условиях их образования.

Важной для понимания преобразований, происходящих в методологических основаниях диагностики нарушений психического развития является тенденция к смене диагностических приоритетов, обозначившаяся в начале 80-х годов

прошлого столетия (И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, 1981) [84], получившая свое развитие в последующие годы (И.А. Коробейников, 1995, 1999, 2004) [76, 80, 87] и составляющая предмет дальнейшей разработки в последнее десятилетие (И.А. Коробейников, 2012; Е.Л. Инденбаум, 2012) [63, 86]. На первый план начинает выступать задача разработки диагностических подходов, ориентированных уже не на клиническую квалификацию нарушенного развития, а на его психологическую структуру как основу создания дифференцированного и даже индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР.

Исследование, проведенное Е.Л. Инденбаум, позволило ей выявить ряд ключевых проблем диагностической работы педагога и психолога в школе. Первая проблема, по мнению автора, состоит в отсутствии четких ориентиров в диагностической работе педагогов и психологов образовательных организаций, что приводит к снижению ее эффективности и трудностям организации на ее основе мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР. Вторая проблема связана с недостаточной компетентностью школьных психологов в вопросах валидности часто употребляемых диагностических методик для обучающихся с ОВЗ. Автор делает вывод о том, что диагностическая работа оказывается формальной «самоцелью», поскольку недостоверная диагностическая информация не может стать основой для эффективного сопровождения младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР [62].

Важная роль психолого-педагогической диагностики, но при этом недостаточность ее методического обеспечения показана в работах Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной. Авторы отмечают определенную автономность оценок педагогами-психологами и учителями-дефектологами наблюдаемых ими особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, при том, что они имеют один и тот же объект приложения профессиональных знаний и умений – определение особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР, конкретизацию

представлений о сфере их жизненных компетенций и содержание образования в целом [31].

Основываясь на анализе перечисленных исследований, можно сделать вывод о том, что осуществление процесса индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР предполагает, во-первых, индивидуализацию содержания, форм, средств коррекционно-развивающей работы и определение способов их включения в процессы обучения и воспитания с учетом результатов диагностики. Во-вторых, представляется необходимой оценка динамики индивидуального психосоциального развития ребенка в специально созданных образовательных условиях, поскольку последние будут нуждаться в периодической ревизии для выявления и уточнения роли факторов, способствующих либо препятствующих достижению детьми планируемых результатов образования.

Обеспечение индивидуализации образовательной деятельности младшего школьника ЗПР предполагает описание диапазона профессионального участия и специфики направлений совместной деятельности учителя начального общего образования и психолога. В этом смысле необходима конкретизация их общих профессиональных задач, содержательного наполнения их профессиональной деятельности, коллегиальных профессиональных умений. Продуктивное решение этих задач возможно на основе практической реализации принципа единства диагностики и коррекции как индивидуальных, так и типических особенностей детей, проявляющихся в трудностях их обучения и поведения.

По нашему мнению, диагностико-коррекционная деятельность в системе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР должна быть представлена как единая система профессиональных усилий специалистов, позволяющая содержательно раскрыть принцип единства диагностики и коррекции на уровне его практической реализации. Здесь, как нам представляется, сегодня еще сохраняются существенные трудности, связанные с известной степенью формализации связей диагностических результатов и задач коррекционной работы.

В Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья выделяются особые образовательные потребности как конкретные ориентиры для организации условий коррекционно-развивающего обучения, признается наличие выраженной неоднородности образовательных возможностей как внутри этой группы детей в целом, так и внутри отдельных ее категорий.

На наш взгляд, выделение и описание групп детей с ЗПР, предложенные И.А. Коробейниковым, Н.В. Бабкиной, Е.Л. Инденбаум, предполагают наиболее логичные, эффективные и удобные для внедрения в образовательную практику способы дифференциации младших школьников с ЗПР в зависимости от разнообразных трудностей, проявляющихся в учебной деятельности и в социальных коммуникациях [86]. Структура данных трудностей, в соответствии с положениями подхода Е.Л. Инденбаум, может определяться в зависимости от степени дефицита познавательных и социальных способностей детей с ЗПР [61].

В первую группу включены дети, имеющие легкий дефицит как познавательных, так и социальных способностей. Структура нарушения детей данной группы характеризуется, в первую очередь, затруднениями в произвольной регуляции деятельности и поведении обучающегося, а также признаками общей социально-эмоциональной незрелости.

Вторую группу составляют дети, характеризующиеся преимущественным дефицитом познавательных, и социальных способностей. При этом в структуре нарушения у них наиболее явно проявляется недостаточность как регуляторной, так и когнитивной сфер на фоне нарушений корковой нейродинамики, снижения умственной работоспособности и проявляющихся аффективно-поведенческих расстройств.

К третьей группе относятся обучающиеся, у которых имеется выраженная дефицитарность познавательных и социальных способностей. Уровень интеллектуального развития значительно более низкий по сравнению с возрастной нормой и которое по качественным характеристикам приближено к

легкой умственной отсталости, имея характерные признаки церебрально-органической недостаточности.

По утверждению И.А. Коробейникова, в практике образования детей с ЗПР особую трудность представляет выделение основных, ведущих проблем конкретного ребенка с учетом значительного разнообразия комбинаций и меры выраженности трудностей познавательного, коммуникативного и личностного характера. Поэтому планирование психолого-педагогического сопровождения, осуществляемое совместно педагогами и психологами образовательных организаций, должно опираться, прежде всего, на индивидуально-типологические особенности психосоциального развития ребенка, в соответствии с которыми определяются те или иные формы пролонгированных коррекционно-развивающих и адаптирующих воздействий в конкретном случае [82].

Трудности установления специалистами иерархии нарушений индивидуального развития младшего школьника с ЗПР или непонимание важности такой задачи не позволяет им верно определить индивидуализированные в отношении конкретного ребенка варианты образовательного маршрута, определить задачи, направления и содержание специальной помощи.

Для обеспечения обоснованности выбора образовательного маршрута для ребенка с ЗПР И.А. Коробейниковым и Н.В. Бабкиной была показана целесообразность ориентации на типологические варианты развития детей с ЗПР, определяемые на основе комплексного (психолого-медико-педагогического) обследования ребенка с данным видом психического дизонтогенеза [81].

Следует признать сохранение высокой актуальности обсуждаемой проблемы и насущную необходимость дальнейшей разработки основных ее аспектов, связанных с совершенствованием условий образования младших школьников с ЗПР в современных реалиях.

Особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на необходимость создания условий для согласованного и конструктивного взаимодействия специалистов школы, обеспечивающих обучение и сопровождение младших

школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Решение этой проблемы предполагает не только определение точек соприкосновения их профессиональных усилий в работе с младшими школьниками с ЗПР. Еще более важным является научное обоснование содержания и методического обеспечения их взаимодействия, что во многом зависит от качества научно-исследовательских разработок, направленных на обоснование и создание надежного и валидного диагностического инструментария и одновременно на уточнение требований к профессиональной компетентности педагогов и психологов, достаточной для успешного применения такого инструментария.

Современная образовательная практика, регламентированная ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, предоставляет возможность получения цензового образования детьми с ЗПР по двум вариантам: 7.1. и 7.2.

При продвижении обучающегося по варианту образовательного маршрута 7.1. обучающийся с ЗПР получает такое образование, которое может быть сопоставлено по конечному уровню с образованием, получаемым нормально развивающимися сверстниками. Школьник обучается в их среде, в одни календарные сроки. Достижение им образовательных результатов возможно только при условии создания адекватных условий для удовлетворения его особых образовательных потребностей, в том числе при оказании систематической помощи в формировании полноценной жизненной компетенции.

Обучение ребенка с ЗПР по варианту образовательного маршрута 7.2. предполагает достижение итоговых образовательных результатов, сопоставимых с результатами образования обучающихся с нормативным развитием. Однако вариант 7.2. в отличие от варианта 7.1. предполагает пролонгированность сроков обучения на один год за счет введения первого дополнительного класса.

Основными направлениями специальной поддержки обучающихся по обоим вариантам образовательных маршрутов в целях индивидуализации их особых образовательных потребностей является: оказание комплексной психолого-педагогической помощи обучающемуся с ЗПР в овладении базовым содержанием обучения; развитие и коррекция психосоциального развития

ребенка, а именно, эмоционально-личностной и познавательной сфер, целенаправленное формирование высших психических функций и произвольной регуляции деятельности и поведения, а также коррекция нарушений устной и письменной речи.

Методологический уровень ожидаемых изменений в области профессиональной деятельности педагога и психолога задан научными подходами к образованию детей с ОВЗ, целевая и содержательная характеристики которых представлены в Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Изменения в качестве профессиональной деятельности специалистов предполагаются в направлении дальнейшей разработки ее методических и организационных аспектов на основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Важными условиями повышения качества этой деятельности являются, на наш взгляд, определение профессиональных функций учителя начального общего образования и психолога в модели их профессионального взаимодействия, использование продуктивной формулы анализа и интерпретации данных психолого-педагогической диагностики, а также описание принципов, способов определения иерархии трудностей ребенка и приоритетов коррекционной работы, построения на основе диагностических данных прогноза развития и трансформации данных диагностики в коррекционно-развивающие задачи.

2.2. Проблематизация взаимодействия педагога и психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР

Развитие инклюзивного образования требует от всех его субъектов поиска новых, продуктивных форм организации совместной деятельности. В своих исследованиях Е.В. Зволейко, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.М. Яковлева и др.

единодушно признают одним из главных условий развития образования обучающихся оптимальное профессиональное взаимодействие психолога и педагогов образовательных организаций, отмечая при этом сложность и неоднозначность его осуществления в сложившейся образовательной практике [56, 169, 198].

При организации совместной работы педагогов и психолога авторы считают недостаточным фокусом их профессионального взаимодействия выделение лишь этапов и его содержания. Подчеркивается необходимость создания конкретных психологических условий, педагогических инструментов, способствующих улучшению качества и обогащению уже сложившихся способов их взаимодействия.

Создание условий для развития ребенка, как справедливо подчеркивает В.А. Маликова, является предметом профессиональной деятельности и психолога, и педагога, поэтому функция их взаимодействия является сущностной, основной в инклюзивной образовательной практике [124].

Различные аспекты профессионального взаимодействия субъектов в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ становятся предметом все более широкого круга научных исследований современных авторов: Н.В. Бабкиной, Н.Л. Белопольской, Н.Ю. Боряковой, Е.Л. Гончаровой, О.А. Денисовой, О.В. Заширинской, С.Ю. Ильиной, Л.М. Кобриной, О.Л. Лехановой, И.В. Дубровиной, А.О. Дробинской, О.И. Кукушкиной, И.И. Мамайчук, Т.А. Соловьевой, Е.А. Стебелевой, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицыной и др. [15, 21, 30, 32, 36, 54, 60, 71, 74, 116, 118, 135].

Многие из них признают, что для качественного комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ необходимы новые формы взаимодействия в образовательном процессе педагогов и психологов, новые образовательные технологии и эффективные модели психолого-педагогического сопровождения детей.

В этой связи С.В. Алехина называет в качестве наиболее значимого изменение в системе образования, определяющего развитие инклюзивной

практики, а именно, смещение акцента в педагогической работе с результата обучения на образовательный процесс [12]. Адаптация образовательной программы к особенностям и возможностям ученика – новая задача для педагога общеобразовательной школы, и, как справедливо отмечают авторы, лучшим решением должно стать профессиональное сотрудничество педагогов и школьных психологов, их взаимодействие.

Опыт организации инклюзивного образования детей с ЗПР, а также оценка его эффективности, убедительно показали, что прогнозирование возможностей включения ребенка с ЗПР в образовательную деятельность вместе с детьми, имеющими нормативное развитие, определяется сложным сочетанием многообразных факторов, таких, как особенности эмоционально-личностного, познавательно-речевого, психофизического развития ребенка и соответствующими этим особенностям, интенсивными коррекционными мероприятиями на уровне начального общего образования.

Практическое воплощение методологических идей, раскрывающих новый смысл диагностики и коррекции как способов индивидуализации образования в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР, требует разработки технологии их совместного обучения, ориентированной на создание и внедрение в работу образовательных организаций диагностических программ, способствующих успешному коллегиальному решению коррекционно-развивающих задач. Такая работа позволит преодолеть известные проблемы, порожденные традиционным пониманием диагностики, сложившейся в общеобразовательной среде и перенесенной в условия инклюзивного образования. Результаты такой диагностики чаще всего носят формальный, недостаточно информативный и обезличенный характер, порождая неточные, фрагментарные и в целом недостаточно объективные представления об индивидуальных характеристиках развития ребенка с ЗПР, что в итоге приводит, в определенном смысле, к имитации коррекционно-развивающей работы.

Для понимания современной традиционной практики психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР представляет

интерес изучение разных видов взаимодействия специалистов дефектологического профиля и педагогов начального общего образования, реализующих интегрированные и инклюзивные формы обучения и воспитания детей изучаемой нами категории. На основании критериев «структурированность-изолированность», «однообразие-разнообразие» и анализа сложившихся на сегодня практик взаимодействия специалистов, сопровождающих младших школьников с ЗПР, нами были выделены следующие характеристики их взаимодействия в различных образовательных средах (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Характеристики взаимодействия педагогов и психологов в инклюзивном образовании

Сектор «изолированное-шаблонизированное» характеризуется отсутствием в штатном расписании образовательной организации специалистов дефектологического профиля: учителя-дефектолога и специального психолога. К сожалению, следует констатировать, что решение коррекционно-педагогических задач берет на себя учитель начальных классов, не имеющий базового дефектологического образования и не прошедший профессиональную переподготовку по направлению Специальное (дефектологическое) образование.

Сектор «структурированное-шаблонизированное» представлен следующей характеристикой взаимодействия педагогов и психологов: при наличии в штате образовательной организации специальных психологов, учителей-логопедов отсутствует систематическая практика взаимодействия педагогов НОО и специалистов дефектологического профиля при решении задач разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников с ЗПР. «Шаблонизированность» взаимодействия характеризуется ориентацией педагогов на обобщенное, недифференцированное представление о ребенке, относящемся к определенной нозологической группе, в данном случае – задержки психического развития.

Сектор «изолированное-разнообразное» взаимодействие характеризуется наличием в образовательной среде специальных психологов, учителей-дефектологов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу. Специальными психологами и учителями-дефектологами реализуется дифференцированный подход в области обучения и воспитания младших школьников с ЗПР на уровне применения автономных профессиональных практик, не способствующего взаимообогащению профессиональными знаниями и приобретению опыта продуктивного сотрудничества.

Сектор «структурированное-разнообразное» взаимодействие представлен в образовательной среде конструктивным профессиональным сотрудничеством педагогов и специальных психологов на всех этапах психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Профессиональное взаимодействие построено на основе интеграции общепедагогических и дефектологических подходов в их профессиональной деятельности.

Еще раз отметим, что недостаточность коллективных практик в обсуждаемом формате во многом связывается с многолетним приоритетом автономных форм диагностической работы разных специалистов (педагогов, учителей дефектологов, педагогов-психологов) в процессе обучения младших школьников с ЗПР. На сегодняшний день, как и ранее, преобладает в известной степени неконструктивная изолированность представлений учителей и

психологов в отношении всех этапов диагностического обследования, а именно, отбора диагностического инструментария, проведения обследования, интерпретации его данных, использования полученных результатов диагностики для составления индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения.

Вышесказанным определяется необходимость поиска путей создания модели совместной подготовки педагогов и специальных психологов, построенной на интеграции их профессиональных знаний и умений.

Итак, несомненна необходимость определения механизмов, форм, средств, методического инструментария в области психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР для того, чтобы коллегиальными усилиями специалистов школы выстраивать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

Диагностические аспекты индивидуализированной коррекционной помощи младшим школьникам с ЗПР должны отражать как сложившиеся теоретические взгляды на проблему задержанного развития, так и практические реалии методического и организационного характера, что, на наш взгляд, требует углубленного анализа.

Обобщение результатов теоретико-эмпирических исследований, проведенных Н.В. Бабкиной, И.А. Коробейниковым, Е.Л. Инденбаум [86], позволяет следующим образом представить проблемы современной диагностики в контексте психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР с акцентом на индивидуализации как на ведущем его принципе.

Первая проблема связывается с необходимостью расширения предмета психолого-педагогической диагностики, в который, согласно ФГОС, включена специфика индивидуального развития ребенка и оценка изменений, происходящих в процессе реализации АООП.

Вторая проблема выражается в необходимости акцентирования обязательных задач диагностики: во-первых, это получение данных об индивидуальных особенностях обучающихся, необходимых для разработки

адресных коррекционных мероприятий; во-вторых, это организация мониторинга эффективности названных мероприятий.

Третья проблема связывается с необходимостью определения принципов отбора и правил использования диагностического инструментария, не тождественных форматам и содержанию диагностики психического развития нормативно развивающихся сверстников и позволяющих получить информацию не об отдельных психических процессах, а на уровне целостного описания индивидуального развития ребенка на основе интегративных его показателей.

Таким образом, проблемное поле диагностического обследования ребенка в процессе его психолого-педагогического сопровождения создается вокруг трех основных вопросов: *зачем изучать* (смысл диагностики), *что изучать* (предмет диагностики) и *как изучать* (диагностический инструментарий). Для их решения необходимо, во-первых, соблюдать такую последовательность действий специалистов, которая отражает первичность не инструментальных, а смысловых моментов диагностического обследования, а, во-вторых, рассматривать возможности решения обозначенных проблем только с позиций ценности результатов диагностики для коррекционно-педагогической работы.

В нашем исследовании механизмом, обеспечивающим решение актуальных задач практики образования младших школьников с ЗПР, выступает профессиональное взаимодействие специалистов школы в процессе проведения мониторинга как компонента психолого-педагогического сопровождения. Основанием для такого понимания служит идея И.А. Коробейникова о том, что лишь на основе взаимного, в должной мере осмысленного обмена информацией возможно полноценное сотрудничество специалистов, которое к тому же должно носить не иерархический, а паритетный характер [77]. Тем самым автор вводит проблему оптимального сотрудничества специалистов разного профиля, участвующих в диагностической и коррекционной работе с детьми, в область методологического и организационно-практического уровней.

Очевидно, что содержание профессиональной деятельности психолога в отношении конкретного обучающегося с ЗПР должно определяться

педагогическим запросом об имеющихся у ребенка трудностях, что, к сожалению, не находит должного отражения в практике инклюзивного образования детей с ЗПР. Сегодня по-прежнему не существует научных исследований и технологических разработок в области практик конструктивного взаимодействия учителей и психологов в диагностической и коррекционной работе с младшими школьниками с ЗПР.

Необходимость преодоления самоизолирующей автономности деятельности специалистов разного профиля определяется ее предметом, связанным с уточнением особых образовательных потребностей ученика и установлением иерархической структуры нарушения в каждом отдельном случае. Только на основе представления об иерархии имеющихся у ребенка трудностей можно судить об эффективности предоставляемой ему индивидуализированной коррекционно-педагогической помощи.

Инструментом эффективной организации взаимодействия педагога и психолога является мониторинг индивидуального психосоциального развития обучающихся с ЗПР, который способствует рациональному и объективному применению ими профессиональных знаний, и позволяет методически упорядочить комплексную процедуру психолого-педагогической диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика должна охватывать все наиболее важные сферы индивидуального развития ребенка (аффективно-личностную, познавательную, сферу работоспособности) и обеспечивать максимальную индивидуализацию конкретных проблем ребенка. Такая индивидуализация позволит определить приоритеты в коррекционно-развивающей работе с каждым обучающимся, повысить точность и эффективность психолого-педагогических воздействий.

С позиций функционального диагноза И.А. Коробейников отводит важную роль не только сбору диагностической информации о ребенке, но и правилам обмена этой информацией между специалистами в структуре специально организованного консилиума. В частности, автор подчеркивает, что автономное получение диагностической информации каждым специалистом позволяет

избежать навязывания индуцированных оценок ребенка коллегами друг другу [87].

Одновременно автор указывает на необходимость соблюдения границ профессиональной компетенции специалистами школы, отдавая приоритет целостной методологии психодиагностического исследования над его конкретным методическим обеспечением. Таким образом, четкая аргументация оценок и выводов, основанных на достоверном фактическом материале, а также требования к содержанию итогового диагностического заключения должны соблюдаться в организации работы консилиума образовательного учреждения.

Еще один важный аспект взаимодействия педагога и психолога выделяет О.И. Кукушкина [105]. Психолог призван помочь учителю понять результаты образовательной деятельности с проекцией на развитие конкретного обучающегося. Это поможет определить те просчеты, которые приводят к разрыву обучения и развития в работе учителя и наглядно показать, какие конкретные шаги, меры следует предпринять, чтобы привести их в соответствие. Положительный исход преодоления противоречия между обучением и развитием позволит педагогу не абстрактно, на словах, а практически применить принцип ориентации обучения на «зону ближайшего развития».

Подходы, обозначенные К.А. Абульхановой, раскрывают категорию коллективного субъекта, отражающую понимание того, что в диагностическое и коррекционное поле должен включаться не только ребенок и педагог, но и все участники образовательного процесса. То есть в мониторинговом процессе деятельно взаимодействуют, как минимум, два коллективных субъекта: диагностирующие и диагностируемые [7].

Итак, профессиональное взаимодействие учителя начальных классов и специального психолога, предполагающее изучение индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР, позволит составить представление о динамике их особых образовательных потребностей и, соответственно, о путях необходимой и своевременной корректировки индивидуальных образовательных маршрутов.

Такое взаимодействие реализуется на основе принципа интеграции общепедагогических и дефектологических знаний, причем их интеграция реализуется на разных уровнях:

- на смысловом уровне, отражающем направленность диагностики на решение комплексных диагностических задач, связанных с пониманием общих и особых образовательных потребностей и связанных с ними приоритетов образования младших школьников с ЗПР в связи с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;
- на уровне предмета диагностики, отражающегося в интегративных показателях индивидуального психосоциального развития ребенка и его особенностей; совместной выработки критериев мониторинга и обсуждения результатов и способов их объективизации;
- на уровне процедуры диагностики, предполагающей обмен информацией между специалистами, ее совместную интерпретацию и описывающей профессиональные правила таких интегративных процедур; совместный анализ конкретных случаев, отражающих своеобразие индивидуального развития обучающихся и проблемных ситуаций, возникающих в урочной и внеурочной деятельности;
- на уровне диагностического инструментария, как специального, так и традиционно применяемого в педагогической практике (беседа с ребенком, анализ продуктов его деятельности, обучающий и естественный эксперимент).

Предметом взаимодействия профессиональной деятельности учителя и специального психолога в нашем исследовании выступает индивидуальное развитие младшего школьника с ЗПР. Под индивидуальным развитием ребенка мы подразумеваем совокупность характеристик когнитивной, аффективной и социально-поведенческой сфер личности ребенка, различающихся степенью, качеством и иерархией признаков задержанного развития и ресурсов его компенсации.

Следует подчеркнуть важность диалогичности взаимодействия педагога начального общего образования и специального психолога, которая придает ему коллегиальность и обеспечивает коллективную ответственность за качество результатов процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР.

2.3. Функциональный диагноз как методологическая основа совместной деятельности педагогов и специальных психологов, работающих с младшими школьниками с ЗПР

В процессе осмысления общей концепции проводимой нами научно-исследовательской разработки, посвященной проблеме современной подготовки специалистов, обучающих и сопровождающих детей с задержкой психического развития в современной образовательной среде, определилось несколько ключевых позиций, положенных в основу создаваемой модели совместной вузовской подготовки педагогов начального образования и специальных психологов.

Во-первых, следовало определить содержание их образования, в равной степени важное как для непротиворечивого сближения общепедагогического и дефектологического подходов в реализации единых образовательных задач, так и для формирования специальных, интегративных по своей сути, профессиональных компетенций, выступающих в качестве основы для согласованных и продуктивных усилий педагогов и психологов.

Во-вторых, следовало определить основной вид деятельности, общее профессиональное поле, обеспечивающее организацию совместных усилий названных специалистов, работающих с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной среды. В качестве такой деятельности был выделен мониторинг индивидуального психосоциального развития ребенка с данным видом психического дизонтогенеза. Реализация мониторинга опирается

на привлечение диагностических процедур, выбор которых может зависеть от профессиональной компетентности специалистов, проводящих мониторинг, от наличия доступного, но не всегда надежного инструментария, который к тому же может использоваться формально, без должного понимания принципов, возможностей и ограничений диагностической деятельности.

Поэтому, в-третьих, требовался выбор инструментально-методического обеспечения диагностической деятельности, базирующийся на ясных методологических конструкциях и позволяющий успешно решать задачи как концептуального уровня, связанного с реализацией модели совместной подготовки специалистов, так и практического уровня, связанного с их будущей профессиональной деятельностью в образовательных организациях. Диагностическая деятельность в процессе образования и комплексного сопровождения детей с ЗПР обоснованно считается базовой по отношению к другим видам деятельности: коррекционной, консультативной, просветительской. Это убедительно показано в диссертационном исследовании Н.В. Бабкиной, посвященном проблеме психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в современной образовательной среде [15]. В этом же исследовании автором успешно использована модель функционального диагноза, разработанная И.А. Коробейниковым для решения задач дифференциальной диагностики нарушений психического развития у детей, а также для выявления и квалификации их индивидуальных особенностей, отражающихся в трудностях обучения, поведения и социально-психологической адаптации [83]. Продуктивно использована модель функционального диагноза и в работах Е.Л. Инденбаум, посвященных диагностическим аспектам сопровождения детей с ОВЗ в рамках реализации ФГОС НОО в образовательных организациях [61], а также проблеме формализации данных мониторинга развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности. Оба упомянутых автора подчеркивают наличие разных уровней описания диагностических результатов – от феноменологического и индивидуально-типического до индивидуального –

складывающихся в целостную картину особенностей психического и социального функционирования ребенка с нарушенным развитием.

Важной составляющей обсуждаемой концепции комплексного диагностического исследования отстающего в развитии ребенка является разработанная И.А. Коробейниковым модель взаимодействия специалистов, участвующих в этом процессе, включающая описание содержания задач, решаемых на разных этапах установления функционального диагноза. По мнению Л.П. Кузмы с соавторами, все специалисты – участники комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ обязательно должны иметь представление о том, каково содержание работы других специалистов [90]. И в этой связи он отмечает далее, что в условиях реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ объективно усиливается необходимость в дальнейшей разработке концепции функционального диагноза, принципы которой были определены И.А. Коробейниковым. Автор обоснованно утверждает, что сама идея комплексного подхода может стать реальностью только в том случае, если будут взаимосвязано решены задачи методологического и организационно-практического уровней, напрямую определяемых проблемой оптимального сотрудничества разнопрофильных специалистов в процессе диагностической и коррекционной работы.

Согласно И.А. Коробейникову [76], описание сущности конструкции функционального диагноза, и его разрешающих возможностей можно представить следующим образом.

Функциональный диагноз при состояниях психического недоразвития выступает как сложная комплексная характеристика индивидуальных проявлений развития ребенка. Она включает оценивание вклада и конкретных проявлений церебрально-органических расстройств, психологической структуры психической деятельности и специфики социальных навыков. С опорой на такое понимание диагностического процесса, как считает автор, можно не только упорядочить и представить в системе разрозненные сведения о ребенке, но и создать действенную основу для продуктивного сотрудничества специалистов разного

профиля. Кроме того, важным моментом является указание на то, что анализ полученных в ходе диагностического исследования результатов не должен ограничиваться формальной констатацией каких-то нарушений (в порядке свободного перечисления). Такой анализ в обязательном порядке следует сочетать с интерпретацией проявлений конкретных нарушений в основных сферах социальной активности ребенка (коммуникативно-поведенческой и учебно-познавательной).

Основной принцип построения функционального диагноза И.А. Коробейников раскрывает через логику последовательного преобразования общих феноменологических признаков в индивидуально-типические и далее – в индивидуально-психологические, которые являются наиболее пригодными и адекватными для выявления и анализа реальных проблем конкретного ребенка.

Особо ценным для построения модели совместного обучения педагогов и психолога, являющейся основной целью проведенного нами исследования, является определение автором роли индивидуально-психологического уровня диагностики, отражающего результаты совместного обсуждения уточненных диагностических данных, проводимого на уровне «бригадного консилиума». На этом, наиболее сложном и ответственном, уровне происходит не только заключительная, системная интерпретация основной диагностической информации о ребенке, но и появляется обоснованная программа комплексной коррекционной работы, определяющая характер и направленность основных коррекционных воздействий.

Перечисленные позиции представляются нам наиболее актуальными для решения задач нашего исследования, поскольку они отражают наиболее важные методологические принципы построения диагностического исследования ребенка с ЗПР как с точки зрения организации его процедуры (в части сотрудничества специалистов, организации бригадного консилиума), так и в качестве ориентиров для формирования профессиональных компетенций, связанных с процессом диагностики (получение, анализ, интерпретация диагностических данных и трансформация их в коррекционно-педагогические задачи). Все эти позиции

легли в основу конструирования организации и содержания интегрированной модели подготовки студентов – педагогов начального общего образования и специальных психологов.

Однако наряду с применением принципов методологического и организационного уровней необходимо было выбрать соответствующий нашим задачам методический инструментарий, который не ограничивался бы простой совокупностью диагностических методик, а позволял бы получить возможно более полный и систематизированный спектр характеристик психической деятельности и поведения ребенка. Кроме того, формат получаемых диагностических данных должен был предусматривать возможность удобного качественного и количественного их анализа. Таким требованиям в полной мере соответствовал подход к дифференциальной диагностике легких нарушений психического развития, также разработанный ранее И.А. Коробейниковым (1982) [83].

Однократная и непродолжительная процедура психологического обследования ребенка, разработанная И.А. Коробейниковым, дает экспериментатору возможность получить важную в диагностическом и прогностическом отношениях информацию о характеристиках психической деятельности ученика и интерпретировать содержание наблюдаемых при исследовании фактов, уточняя при этом диапазон и достоверность полученной психологом информации. Все характеристики описанного автором психодиагностического комплекса в полной мере соответствовали нашим представлениям об оптимальной процедуре приобщения будущих педагогов и психологов к культуре классической диагностики нарушений психического развития в детском возрасте, способствующей формированию у них профессионального мышления и пониманию сложности и ответственности данного вида диагностики [90].

Процесс совместного психологического исследования ребенка, включающий правила фиксации (протоколирования) наблюдаемых экспериментальных фактов, их качественного анализа, интерпретации и

количественной оценки достижений наилучшим образом способствовал конкретизации и осмыслению полученных ранее теоретических знаний, одновременно формируя у студентов представления не только о правилах, но и о смыслах межпрофессионального взаимодействия как важного условия эффективной работы с ребенком, обучающимся в современной образовательной среде.

Использованный нами в работе психодиагностический комплекс, разработанный И.А. Коробейниковым, представлен в Приложении В. Отдельные фрагменты диагностического подхода отражены в параграфах, описывающих его применение студентами при обследовании детей с ЗПР в процессе практических занятий.

Выводы

1. Сближение и взаимодействие систем общего и специального образования неизбежно предполагает интеграцию общепедагогического и дефектологического подходов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР, определяющую теоретико-методологическую базу для решения новых профессиональных задач педагога и психолога, возникающих в контексте индивидуализации образовательной деятельности.
2. Осуществление процесса индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР предполагает обязательное и своевременное корректирование содержания, форм, средств коррекционно-развивающей работы с учетом результатов мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка.
3. Мониторинг индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР рассматривается нами как инструмент совместного психолого-педагогического анализа его затруднений в учебной деятельности и в сфере социальных коммуникаций.
4. Междисциплинарное взаимодействие педагога начального общего образования и специального психолога рассматривается не только на уровне

взаимодополнения и взаимообогащения разнопредметных знаний, но и как процесс рациональной интеграции этих знаний в едином и развивающемся профессиональном пространстве.

5. Основу для построения междисциплинарного взаимодействия составляет модель функционального диагноза (И.А. Коробейников), предполагающего последовательное преобразование общих феноменологических характеристик психосоциального развития ребенка, выявленных в ходе мониторинга, в индивидуально-типические, а затем – в индивидуально-психологические, являющиеся наиболее точными и объективными для распознавания и анализа реальных проблем ребенка в конкретном случае.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

3.1. Интегративный подход к построению технологии совместной подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов

Технология совместного обучения будущих учителей и психологов проектировалась нами применительно к освоению ими процедуры мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР. Мониторинг рассматривается как базовый компонент осмысления содержания и организации коррекционно-развивающей работы, как инструмент контроля ее эффективности и своевременной адаптации к изменяющимся образовательным потребностям ребенка, обучающегося в условиях инклюзивной среды.

Кроме того, с учетом основных задач нашего исследования, мониторинг используется нами в качестве оптимального инструмента обучения профессиональному взаимодействию учителя начальных классов и специального психолога в процессе вузовской производственной практики.

Интегративный подход выполняет ключевую функцию в разработке научно-методических основ освоения студентами профессиональных компетенций, необходимых для обеспечения приемлемого качества начального общего образования младших школьников с ЗПР. В нем раскрываются возможности взаимопроникновения общепедагогического и дефектологического подходов к работе с данной категорией школьников, и уже на ранних этапах профессионального становления учителя и психолога преодолевается известная

автономность их профессиональных установок, которая имеет место в традиционной практике подготовки специалистов указанных профилей.

На этой основе создаются условия для формирования профессиональных компетенций, ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ЗПР. Совместное освоение студентами теоретических знаний в области общей и коррекционной педагогики и психологии подкрепляется освоением согласованных алгоритмов совместных практических действий в работе с данной категорией детей и, в частности, в процессе мониторинга динамики и качества их обучения и развития.

При проектировании как общей формулы взаимодействия будущих учителей и психологов, так и его содержания, способов и инструментария совместной профессиональной деятельности, исходно учитывалась крайняя неоднородность состава младших школьников с ЗПР, предполагающая необходимость формирования у будущих специалистов совокупности специальных знаний и представлений о характере, причинах и проявлениях трудностей их обучения, развития и социальной адаптации.

Совместная деятельность студентов направлялась на познание ребенка как субъекта общения и деятельности на основе изучения его учебного поведения, особенностей социальных коммуникаций и скрытых резервов его психосоциального развития в целом. Получаемая студентами информация позволяла им не только наблюдать и фиксировать некие феноменологические проявления поведения и деятельности детей, но на основе диалога осуществлять их интерпретацию, стремиться к пониманию природы конкретных образовательных трудностей младшего школьника с ЗПР, а затем и к определению индивидуализированных условий его обучения и воспитания, соотносящихся с характером и структурой его образовательных потребностей.

Главный принцип построения совместного обучения будущих учителей и психологов состоял в соответствии его структуры и содержания общей логике мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР. Это предполагало, прежде всего, совместное освоение профессиональных компетенций

диагностической направленности, что согласуется с положениями ФГОС ВО студентов двух направлений подготовки.

В частности, это готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3); способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития (ПК-5); способность осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы (ПК-6). Все они входят в обязательные профессиональные компетенции, формируемые у студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [3].

Выпускник, освоивший программу бакалавриата направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, также должен, согласно стандарту, уметь использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2), кроме того, в области диагностической и коррекционно-педагогической работы у студентов данного направления подготовки оценивается способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9) [2].

Процесс подготовки студентов с использованием предлагаемой технологии предполагал наличие единого спектра задач, решаемых ими на основе применения как общих, так и различающихся способов и методов, отражающих специфику направленности профессиональной деятельности каждого из будущих специалистов.

Алгоритм совместной подготовки студентов указанных направлений формировался на основе представлений о структуре коллегиальных профессиональных компетенций в области мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР. Эта структура включает *когнитивный* компонент (знания в области познавательного и социокультурного развития

младших школьников с ЗПР, особенностей их социальной адаптации) и *практический* компонент (владение психолого-педагогическими формами, методами, средствами и приемами совместной деятельности, адекватными образовательным потребностям обучающегося). Практический компонент при этом предполагал использование разнообразных способов взаимодействия учителя и психолога на каждом этапе мониторинга.

Теоретическое обучение студентов позволяло им приобретать следующие интегративные знания, необходимые для взаимодействия в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР:

- о предмете мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР;
- о целях, задачах, этапах и организации мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, критериях и параметрах анализа его результатов;
- о традиционных методах и технологиях педагогической и психологической диагностики и необходимости интеграции ее результатов для определения приоритетов в педагогической работе с младшими школьниками с ЗПР на основе анализа конкретного случая;
- о методах получения первичной диагностической информации о ребенке с ЗПР;
- о методах, применяемых с целью уточнения полученных специалистами данных;
- о принципах анализа, интерпретации и формах представления результатов диагностики индивидуального развития обучающихся с ЗПР;
- о возможностях повышения точности и эффективности коррекционных воздействий на основе максимальной индивидуализации конкретных проблем ребенка и установления их иерархической структуры в каждом отдельном случае.

В ходе совместного прохождения студентами производственной практики у них формировались интегративные умения, с помощью которых осуществляется практическое взаимодействие учителя и психолога в процессе мониторинга:

- совместно формулировать первичную общую гипотезу обследования;
- совместно ставить конкретные задачи диагностики на основе оценки специфики учебного поведения ребенка;
- в процессе обмена мнениями выдвигать гипотезы о причинах затруднений ребенка, их иерархии и взаимосвязях;
- уточнять конкретное содержание диагностики для проверки гипотез каждым из специалистов;
- применять правила и критерии динамического наблюдения и обучающего эксперимента, способы фиксации экспериментальных фактов и анализа продуктов учебной деятельности, которые могли бы способствовать квалификации наблюдаемых у ребенка трудностей и их типологизации;
- проектировать сценарий и процедуру проведения диагностики с учетом ее цели, задач, а также выдвинутых гипотез;
- осваивать базовые профессиональные навыки диагностики: правильно предъявлять инструкцию и использовать стимульный материал, оказывать ребенку различные виды помощи в процессе эксперимента, мотивировать его к выполнению заданий, фиксировать его когнитивные, эмоциональные и поведенческие проявления в процессе обследования;
- объективно и информативно фиксировать в протоколах все значимые данные, получаемые в ходе обследования;
- выполнять качественный анализ и количественную обработку полученных данных;
- представлять полученные данные в виде индивидуальных профилей;
- совместно интерпретировать результаты, устанавливая причинно-следственные связи, представлять обобщенные факты в виде психолого-

педагогической характеристики, формулировать заключение о вероятных причинах и иерархии выявленных трудностей, их возможных взаимосвязях в контексте первоначальной гипотезы;

- определять факторы, затрудняющие освоение образовательной программы обучающимся с ЗПР;
- совместно определять для младшего школьника с ЗПР образовательные условия, соотносящиеся с его возможностями и потребностями;
- разрабатывать рекомендации по индивидуализации обучения и воспитания младших школьников с ЗПР.

Таким образом, у будущих специальных психологов и учителей начальных классов формируются представления о целостной технологии мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР, ориентированной на современные требования к содержанию, условиям и результатам их образования, и, что крайне важно, ими осваиваются умения по профессиональному взаимодействию в процессе проведения мониторинга.

Конструируемая технология не предполагала возможности формирования всех компонентов профессиональных компетенций, необходимых для освоения методики мониторинга: часть из них формируется в условиях традиционного обучения студентов, часть – в условиях совместного обучения в ходе прохождения производственных практик. Поэтому обучение студентов выстраивалось в условиях дифференцированной и интегрированной подготовки, что и отражено в разработанной нами технологии отдельного и совместного прохождения ими производственных практик.

Установление связей и отношений между дифференцированными и интегрированными дисциплинами и практиками позволяет определить содержание, логику, формы и последовательность действий по обучению взаимодействию будущих учителей и специальных психологов в процессе проведения мониторинга.

В рабочих учебных планах образовательных программ по названным выше направлениям подготовки нами разработаны и представлены два взаимосвязанных модуля:

- модуль дифференцированного изучения теоретических дисциплин рабочего учебного плана, а также отдельного прохождения разных видов практик, в содержании которых отражена специфика психологического (для будущих психологов) и педагогического (для будущих учителей начального общего образования) сопровождения обучающихся с ОВЗ, включая категорию школьников с ЗПР.
- модуль интегрированного изучения теоретических дисциплин рабочего учебного плана, а также совместного (коллегиального) прохождения студентами двух направлений подготовки производственных практик в области мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР как центрального компонента их психолого-педагогического сопровождения.

3.2. Содержание и характеристика структурных компонентов технологии совместной подготовки учителей и специальных психологов

В организационном аспекте разработанная технология включает теоретический и практический компоненты, каждый из которых представлен дифференцированным и интегрированным модулями.

Первичной ступенью в освоении технологии *будущими учителями* выступает теоретический компонент, в котором дифференцированный модуль представлен изучением следующих дисциплин: «Основы специальной педагогики и специальной психологии», «Психолого-педагогическая диагностика», а *будущими психологами* – «Специальная психология», «Специальная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с ОВЗ».

Содержание и логика и построения данных дисциплин обусловлены:

- 1) эволюционной последовательностью развития научных знаний о детях с ЗПР;
- 2) представлениями о структуре дефекта при ЗПР и специфике их психосоциального развития, определяющими характер особых образовательных потребностей ребенка с ЗПР;
- 3) профессиональными функциями учителя и психолога и их общими задачами профессиональной деятельности;
- 4) объемом и содержанием получаемых знаний и умений, достаточных для определения параметров мониторинга и осуществления мониторинговых процедур, предполагающих возможность выявления индивидуальных трудностей младших школьников с ЗПР, ознакомления со способами обработки получаемых данных и представления результатов в контексте индивидуализации образовательных задач;
- 5) необходимостью формирования предпосылок для системного освоения содержания и направлений будущей практической деятельности, готовности к профессиональным действиям в стандартных и нестандартных образовательных ситуациях, а также готовности к самостоятельному планированию и организации своей профессиональной деятельности.

Последовательность освоения указанных выше дифференцированных дисциплин, имеющих прямое отношение к практике психолого-педагогического сопровождения образования детей с ЗПР, отражена в логике представления тематических разделов и в содержании каждого из них (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Логика изучения и содержание разделов дисциплин дифференцированного компонента совместной подготовки педагогов НОО и специальных психологов

Педагогическое образование, профиль Начальное образование	Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология
----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

<p align="center">Основы специальной педагогики и специальной психологии (108 часов)</p>	<p align="center">Специальная психология (108 часов)</p>
<p align="center">Раздел. Общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ</p> <p>Предметные области специальной психологии. Становление и современное состояние специальной психологии. Роль биологических и социальных факторов в социокультурном и психическом развитии ребенка. Понятие нормативного и отклоняющегося развития. Понятие дизонтогенеза, виды и характеристики дизонтогенеза. Проявление общих и специфических закономерностей психического развития при дизонтогенезе. Особые образовательные потребности. Основные принципы, методы выявления нарушений и изучения индивидуального развития и социальной адаптации детей с ОВЗ. Ведущая роль обучения в развитии детей с ОВЗ. Проблема интеграции детей с ОВЗ в общество.</p> <p>Раздел. Теоретические и нормативно-правовые основы специальной педагогики</p> <p>Приоритеты общего и специального образования на современном этапе. Нормативно-правовая база общего и специального образования. Принципы общего и специального образования. Организационные формы общего и специального образования. Общие и специальные педагогические технологии.</p> <p>Раздел. Образование детей с ЗПР</p> <p><i>Тема 1. История развития и современное состояние образования детей с ЗПР.</i></p> <p>Эволюционирование системы специального образования детей с ЗПР: этапы развития государственной системы помощи детям с ЗПР; проблема соотношения теории и практики их образования. Выдающиеся ученые-дефектологи.</p> <p><i>Тема 2. Клинико-психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР.</i></p> <p>Причины и классификации ЗПР. Модель функционального диагноза как основа комплексного изучения индивидуального развития и социальной адаптации детей с ЗПР. Проблема саморегуляции у детей с ЗПР.</p>	<p>Раздел. Специальная психология как наука</p> <p>Предмет, задачи и методы специальной психологии. Предметные области специальной психологии. Становление и современное состояние специальной психологии.</p> <p>Раздел. Общие и специфические закономерности психического развития детей с ОВЗ</p> <p>Роль биологических и социальных факторов в социокультурном и психическом развитии ребенка. Категория развития в специальной психологии. Понятие нормативного и отклоняющегося развития. Понятие дизонтогенеза, виды и характеристики дизонтогенеза. Проявление общих и специфических закономерностей психического развития при дизонтогенезе. Динамика психического развития в условиях недостаточности функций. Особые образовательные потребности. Основные принципы, методы выявления нарушений и изучения индивидуального развития и социальной адаптации детей с ОВЗ. Ведущая роль обучения в развитии детей с ОВЗ. Компенсация. Коррекция. Социальная адаптация.</p> <p>Психологические основы построения методов специального обучения. Проблема интеграции детей с ОВЗ в общество.</p> <p>Раздел. Клинико-психолого-педагогические исследования детей с ЗПР</p> <p>Задержка развития как специфический вид психического дизонтогенеза: история выделения категории ЗПР в детской популяции, распространенность в популяции. Терминология, используемая для обозначения ЗПР. Систематика ЗПР. Понятие минимальной мозговой дисфункции, динамика ее проявления. Принципы отграничения ЗПР от сходных состояний.</p> <p>Задачи специальной психологии на этапе интеграции общего и специального образования детей с ЗПР.</p> <p>Основные составляющие Концепции специального образовательного стандарта лиц с ОВЗ и ее задачи в контексте диагностики отклонений в развитии. Проблема</p>

<p>Особенности психических процессов у детей с ЗПР: внимания, восприятия, представлений, памяти, мышления и речи. Особенности социального поведения, эмоционального и личностного развития. Своеобразие развития общения.</p> <p><i>Тема 3. Научно-дидактические основы образования детей с ЗПР.</i></p> <p>Концепция специального ФГОС обучающихся с ОВЗ. Актуальные и потенциальные возможности обучающихся с ЗПР. Дифференциация и индивидуализация как принципы создания специальных условий обучающихся с ЗПР.</p> <p>Сравнительный анализ требований ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Определение понятия «качество образования» в отношении обучающихся с ЗПР. Особые образовательные потребности, специальные условия. Психолого-педагогические меры и условия достижения преемственности в обеспечении результативности общего образования. Процедура мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с ЗПР. Результативность образовательных достижений (предметных, метапредметных); сформированность социальных (жизненных) компетенций и динамики психофизического развития ребенка.</p> <p>Организация деятельности детей с ЗПР, направленной на овладение ими содержанием АООП. Требования к образовательным результатам, структуре программы и условиям ее реализации в перечне АООП. Понимание логики структурирования учебного плана, адресованной категории обучающихся с ЗПР (установление соотношения урочной и внеурочной части, наличия специальных учебных предметов и коррекционно-развивающих курсов). Индивидуализация обучения и продвижения в образовательном пространстве.</p> <p>Методы и приемы включения обучающихся с ЗПР в образовательный процесс при совместном обучении с нормативно развивающимися сверстниками.</p> <p><i>Тема 4 Организация деятельности Психолого-медико-педагогической комиссии и Психолого-педагогического консилиума (ППК).</i></p> <p>Нормативно-правовое обоснование</p>	<p>саморегуляции у детей с ЗПР</p> <p style="text-align: center;"><i>Специальная педагогика (108 часов)</i></p> <p>Раздел. Теоретические и нормативно-правовые основы специальной педагогики</p> <p>Приоритеты общего и специального образования на современном этапе. Нормативно-правовая база общего и специального образования. Принципы общего и специального образования. Методы общей и специальной педагогики. Организационные формы общего и специального образования. Общие и специальные педагогические технологии. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса для лиц с ОВЗ.</p> <p>Раздел. Образование обучающихся с ЗПР</p> <p><i>Тема 1. История и современное состояние организации дифференцированной педагогической помощи детям с ЗПР.</i></p> <p>Социально-экономические и политические приоритеты в организации образования лиц с ОВЗ в РФ; ключевые законодательные нормативно-правовые документы в сфере образования детей с ЗПР. Эволюционирование системы специального образования детей с ЗПР: этапы развития государственной системы помощи детям с ЗПР; проблема соотношения теории и практики их образования.</p> <p><i>Тема 2. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР.</i></p> <p>Концепция специального ФГОС обучающихся с ОВЗ. Актуальные и потенциальные возможности обучающихся с ЗПР. Проблема формирования академических и социальных компетенций обучающихся с ЗПР. Обеспечение особой образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Специальная организация обучения, включающая коррекционно-развивающую направленность, использование специальных приемов, методов и средств обучения). Индивидуализация образовательных потребностей обучающихся. Осуществление мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР и результативности их образовательных достижений (предметных, метапредметных). Оценка сформированности социальных</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>деятельности психолого-педагогического консилиума. Цели, задачи, принципы, функции ППк образовательной организации. Состав консилиума образовательной организации. Документация ППк образовательных организаций. Организация взаимодействия специалистов образовательной организации. Виды, формы проведения консилиумов и содержание деятельности ППк.</p>	<p>(жизненных) компетенций, уровня и динамики психофизического развития ребенка. Оказание специальной помощи в осмыслении и расширении академических и социальных компетенций. Приемы актуализации знаний, умений и социальных норм поведения. Развитие навыков социального взаимодействия обучающихся и освоение способов переноса сформированных знаний и умений в разные жизненные ситуации.</p>
	<p><i>Тема 3. Вариативность образования обучающихся с ЗПР.</i></p> <p>ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Необходимость создания специальных образовательных условий получения образования обучающимися с ЗПР. Определение дифференцированных маршрутов обучения и построение индивидуальной траектории развития.</p> <p><i>Тема 4. Организация деятельности Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк) и психолого-педагогических консилиумов (ППк)</i></p> <p>Организация взаимодействия специалистов образовательной организации. Виды, формы проведения консилиумов и содержание их деятельности.</p> <p>Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов по одному из вариантов программы. Разработка АООП НОО для обучающихся с ЗПР: структура адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с ЗПР, требования к разработке адаптированной образовательной программы, приемы конструирования и развития навыков взаимодействия педагога с обучающимся в учебной деятельности. Способы формирования УУД. Содержание образования и организация урочной и внеурочной деятельности.</p>
	<p><i>Психология детей с ЗПР</i> <i>(108 ч.)</i></p>
	<p>Раздел 1. Клинико-психологические основы нарушений при ЗПР</p> <p>Модель функционального диагноза как организующая основа изучения индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР. Регулятивные факторы в организации когнитивной сферы. Церебрально-органическая недостаточность.</p>

	<p>Признаки нарушений корковой нейродинамики и их влияние на продуктивность деятельности. Проявления как повышенной психической истощаемости, так и пониженной умственной работоспособности.</p> <p>Раздел 2. Особенности саморегуляции у детей с ЗПР</p> <p>Особенности произвольной регуляции деятельности и поведения у детей с ЗПР в соотношении с возрастной нормой. Трудности удержания цели, планирования и контроля познавательной деятельности. Виды помощи в самоорганизации познавательной деятельности.</p> <p>Раздел 3. Особенности познавательной деятельности у детей с ЗПР</p> <p>Дисфункции в пространственно-временных представлениях, зрительно-моторной координации. Признаки недоразвития сложных форм мыслительной деятельности обучающихся, а именно: категориального анализа, абстрагирования, обобщения, опосредствования.</p> <p>Раздел 3. Особенности социальной адаптации детей с ЗПР</p> <p>Виды аффективно-поведенческих расстройств, затрудняющих усвоение школьных норм и адаптацию к школе. Признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Трудности социального поведения и коммуникации. Проявления стереотипий в реализации усвоенных социальных навыков. Нарушения коммуникативной деятельности. Трудности ориентирования в социальном окружении.</p> <p>Раздел 4. Трудности в овладении базовым содержанием образования детьми с ЗПР</p> <p>Виды парциальных трудностей в овладении предметными знаниями. Трудности в усвоении учебных дисциплин, обусловленные органическими и (или) функциональными нарушениями в структуре высших психических функций.</p>
<p><i>Психолого-педагогическая диагностика (144 ч.)</i></p>	<p><i>Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с ОВЗ (144 ч.)</i></p>
<p>Раздел 1. Функциональный диагноз как организующая основа психолого-педагогической диагностики развития обучающихся с ОВЗ</p>	<p>Раздел 1. Функциональный диагноз как организующая основа психолого-педагогической диагностики развития обучающихся с ОВЗ</p>

Комплексный мультидисциплинарный характер диагностического обследования. Представления о сложном генезисе состояния нарушенного развития: соотношение биологических и социальных факторов в структуре нарушения. Индивидуальные характеристики психического и социального развития обучающихся с ОВЗ. Место и функции педагогической диагностики в комплексном обследовании ребенка с ОВЗ.

Раздел 2. Психолого-педагогическая диагностика как система деятельности педагогов

Цели, задачи и функции психолого-педагогической диагностики. Принципы психолого-педагогической диагностики. Принцип единства диагностики и коррекции нарушений психического развития (когнитивного, эмоционального и личностного) как основополагающий для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР.

Психолого-педагогическое изучение состояния и результатов процесса обучения, система диагностирования, контроля, проверки и оценивания знаний младших школьников.

Этапы психолого-педагогической диагностики: предварительное выявление уровня знаний обучающихся, текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы, повторная и периодическая проверка знаний, умений обучающихся по разделам учебных дисциплин; итоговая проверка и учет знаний, умений обучающихся. Проблема оценки универсальных учебных действий в психолого-педагогической диагностике.

Раздел 3. Методы психолого-педагогической диагностики в профессиональной деятельности учителя начального общего образования

Методы и методики диагностирования уровня (качества) фактической обученности и её соответствия планируемым образовательным результатам. Классификация и обоснование методов педагогической диагностики. Разработка и апробация диагностических приемов и заданий. Метод наблюдения. Специфика и виды применения метода наблюдения. Правила ведения протокола наблюдения. Возможности применения

Комплексный мультидисциплинарный характер диагностического обследования. Представления о сложном генезисе состояния нарушенного развития: соотношение биологических и социальных факторов в структуре нарушения. Индивидуальные характеристики психического и социального развития обучающихся с ОВЗ. Место и функции психологической диагностики в комплексном обследовании ребенка с ОВЗ.

Раздел 2. Диагностическая деятельность как основа комплексного психологического сопровождения детей с ОВЗ

Цели, задачи и функции психолого-педагогической диагностики. Принципы психолого-педагогической диагностики. Принцип единства диагностики и коррекции нарушений психического развития (когнитивного, эмоционального и личностного) как основополагающий для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР. Субъект психологической диагностики. Конкретный случай как объект психологической диагностики.

Раздел 3. Требования к организации психолого-педагогической диагностики

Дифференциация организационных условий в формате проведения оценочных процедур с учетом индивидуальных различий обучающихся с ЗПР. Констатирующее, диагностирующее и процессуальное оценивание. Отражение динамики индивидуального психосоциального развития и социальной адаптации обучающихся с ЗПР. Оценочные процедуры, методы оценки, их вариативность. Психолого-педагогический инструментарий, позволяющий определить образовательный результат каждого ребенка. Установление соотношения оценки сформированности академических компетенций, сферы жизненной компетенции и других результатов образования. Качественно - количественный анализ результатов психолого-педагогической диагностики.

Раздел 4. Методы психолого-педагогической диагностики в профессиональной деятельности специального психолога

Классификация и обоснование методов психолого-педагогического исследования. Разработка и апробация экспериментальных приемов и заданий. Метод наблюдения. Виды и специфика применения метода наблюдения.

экспериментальных процедур, требования к проведению обучающего эксперимента. Оказание ребенку разных видов помощи в процессе педагогической диагностики. Использование опросных методов. Проведение беседы с ребенком. Организация анкетирования педагогов и родителей. Метод анализа продуктов деятельности.

Раздел 4. Обработка данных психолого-педагогической диагностики

Способы качественного анализа и количественной обработки полученных данных. Составление таблиц, индивидуальных профилей, портфолио. Интерпретация данных, полученных в ходе проведения педагогической диагностики. Составление психолого-педагогической характеристики на ребенка. Педагогические инструменты, обеспечивающие применение результатов педагогической диагностики в ходе составления планирования обучения и воспитания ребенка. Определение приоритетов в работе педагога с обучающимися с ЗПР на основе данных диагностики. Психолого-педагогические рекомендации по индивидуализации ООП обучающихся с ЗПР.

Раздел 5. Основы взаимодействия учителя и психолога в процессе психолого-педагогической диагностики

ПП-консилиум как форма взаимодействия педагога и психолога. Проблема мониторинга образовательных потребностей детей с ОВЗ. Адаптированная образовательная программа. Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальный учебный план. Формулирование педагогического запроса к психологу. Конкретный случай. Формулировка диагностической гипотезы. Коллегиальное планирование обследования ребенка и обсуждение результатов психолого-педагогической диагностики. Профессиональный диалог. Определение индивидуальных особенностей ребенка и создание специальных образовательных условий.

Правила ведения протокола наблюдения. Возможности применения экспериментальных процедур, требования к проведению эксперимента. Предъявление инструкции, использование стимульного материала, оказание ребенку разных видов помощи в процессе эксперимента, мотивирование его к выполнению заданий, фиксация его эмоциональных и поведенческих проявлений в процессе обследования.

Использование опросных методов. Проведение беседы с ребенком. Организация анкетирования педагогов и родителей. Метод анализа продуктов деятельности. Описание методик и требований экспериментально-психологического обследования младших школьников с ЗПР.

Раздел 4. Обработка данных психолого-педагогической диагностики

Способы качественного анализа и количественной обработки полученных данных. Составление таблиц, индивидуальных профилей и психологическая интерпретация результатов диагностики, установление причинно-следственных связей. Составление психолого-педагогических характеристик, формулирование заключения о вероятных причинах и иерархии выявленных трудностей, их возможных взаимосвязях в контексте первоначальной гипотезы.

Способы использования данных психолого-педагогической диагностики в планировании образовательной деятельности. Определение приоритетов в педагогической работе с младшими школьниками с ОВЗ на основе психологического анализа конкретного случая. Составление психолого-педагогических рекомендаций.

Раздел 5. Взаимосвязь педагогической и психологической диагностики в процессе индивидуализации образования детей с ОВЗ

ПП-консилиум как форма взаимодействия педагога и психолога. Проблема мониторинга образовательных потребностей детей с ОВЗ. Адаптированная образовательная программа. Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальный учебный план.

Работа с педагогическим запросом. Конкретный случай. Формулировка диагностической гипотезы. Коллегиальное планирование обследования ребенка и

	обсуждение результатов психолого-педагогической диагностики. Профессиональный диалог. Определение индивидуальных особенностей ребенка и создание специальных образовательных условий.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В процессе **дифференцированного** освоения дисциплины «Основы специальной педагогики и специальной психологии» у *будущих учителей* формируются представления о норме и нарушении, широком диапазоне различий в возможностях обучения и развития детей с ОВЗ; об особенностях психофизического и социального развития школьников; об исторически сложившихся и современных направлениях коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП); о перечне специальных образовательных условий. Студенты осваивают понятия, категории и научные основы специальной педагогики и специальной психологии: философские, социокультурные, экономические, правовые, клинические. Изучаются законодательные акты, регламентирующие развитие образования детей с ОВЗ, современные тенденции образования детей с ОВЗ. Специальные технологии, методы, формы, средства образования анализируются в сравнении с общепедагогическими.

Студенты овладевают базовыми знаниями об особенностях психического развития детей с ЗПР, а также о базовом содержании их образования.

В ходе освоения дисциплины они приобретают следующие умения:

- анализировать научную, учебную, методическую литературу, нормативно-правовые документы в области оказания психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ (в том числе с ЗПР);
- выделять биологические и социальные факторы, влияющие на физическое, психическое и социокультурное развитие ребенка с ОВЗ;
- дифференцировать понятия нормативного и отклоняющегося развития;
- выделять общие и специфические закономерности развития детей при задержанном виде психического дизонтогенеза;

- формулировать особые образовательные потребности, выделять задачи организации образования обучающихся с ЗПР с учетом рекомендаций ПМПК;
- понимать области практического применения принципов, методов, средств выявления нарушений, изучения индивидуального развития детей с ЗПР;
- конкретизировать специальные образовательные условия для обучающихся с ЗПР в соответствии с их ООП.

Студенты приобретают опыт:

- изучения и анализа практики образовательных организаций в части создания условий удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР;
- моделирования образовательной среды с учетом индивидуальных ООП обучающихся с ЗПР;
- программного обеспечения образовательного процесса с позиции его соответствия возможностям обучающихся с ЗПР.

Дисциплина «Специальная психология» предназначена для студентов – *будущих специальных психологов* и предполагает углубленное изучение задержанного развития как вида психического дизонтогенеза. Ее изучение направлено на освоение теоретико-методологической базы для формирования готовности и способности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся с ЗПР.

Студенты приобретают знания в области теоретико-методологических основ специальной психологии; предметных областей и ее места в структуре психологического знания; истории развития специальной психологии как системы научных знаний; принципов и методов изучения нарушенного развития; клинико-психологических особенностей детей с ОВЗ, в том числе с ЗПР.

В ходе изучения дисциплины студенты осваивают следующие умения:

- анализировать и систематизировать психологические знания о подходах к дифференциации нарушений развития и их проявлениях при ЗПР;

- использовать понятийный аппарат для описания видов, параметров и характеристик психического дизонтогенеза;
- выделять комплекс факторов, влияющих на социокультурное, физическое и психическое развитие ребенка с ЗПР, устанавливать их взаимовлияние и соотношение;
- формулировать особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР;
- определять задачи и направления специальной психолого-педагогической помощи на основе диагностических результатов;
- выделять области практического применения принципов, методов, средств выявления и коррекции нарушений развития школьника с ЗПР.

Будущие специальные психологи приобретают опыт деятельности по применению теоретических подходов при анализе коррекционно-педагогического процесса обучающихся с ЗПР.

Дисциплина «**Специальная педагогика**» направлена на формирование у будущих психологов способности проектировать, планировать и осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, включая ЗПР.

У студентов формируются знания о научных и нормативно-правовых основах и современных тенденциях развития специальной педагогики, ее понятийных категориях, отражающих ее современные задачи; о специальных технологиях, методах, формах, средствах в сравнении с общепедагогическими; о вариативности образования обучающихся с ОВЗ, в том числе с ЗПР; о месте в образовательном процессе и возможностях психолого-педагогического сопровождения образования лиц с ОВЗ.

У будущих психологов формируются следующие умения:

- выделять задачи организации образования обучающихся с ОВЗ с учетом рекомендаций ПМПК;

- соотносить образовательный маршрут обучающегося с ЗПР с его психофизическими, возрастными особенностями и индивидуальными образовательными потребностями;
- проектировать адаптированные образовательные программы в условиях интегрированного и инклюзивного образования обучающихся с ЗПР.

Вопросы психолого-педагогической диагностики развития обучающихся с ЗПР у будущих педагогов НОО включены в дисциплину **«Психолого-педагогическая диагностика»**, а у будущих психологов – **«Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с ОВЗ»**.

Раздельное обучение студентов в области психолого-педагогической диагностики детей с ЗПР позволяет четко обозначить целевые ориентиры для разделения сфер профессиональной деятельности педагогов НОО и специальных психологов, а также для выделения интегративной области их профессиональных усилий, предполагающих их взаимодействие.

В результате освоения дисциплины **«Психолого-педагогическая диагностика»** (144 ч.) *будущие учителя* знакомятся с общими и специальными методами диагностики индивидуального развития младших школьников с ЗПР.

В процессе изучения данной дисциплины студенты учатся:

- использовать данные психолого-педагогической диагностики в планировании своей образовательной деятельности;
- определять приоритеты в педагогической работе с младшими школьниками с ЗПР;
- формулировать педагогический запрос к психологу;
- формулировать собственную диагностическую гипотезу;
- осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов наблюдений за учебным поведением обучающихся по видеоматериалам;
- обсуждать результаты диагностики с определением общих (типологических) и индивидуальных особенностей ребенка и

специальных образовательных условий; - применять общие и специальные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи в контексте дифференциации образовательных траекторий младших школьников с ЗПР.

Результатом изучения дисциплины **«Психолого-педагогическая диагностика»** является знакомство *будущих учителей* с алгоритмами решения организационно-методических задач психолого-педагогической диагностики развития обучающихся с ОВЗ, выделяемых в соответствии с их профессиональными функциями:

- формулирование педагогического запроса, организация и содержание деятельности психолого-педагогического консилиума;
- разработка индивидуального образовательного маршрута;
- разработка и реализация адаптированной образовательной программы;
- динамическая (пролонгированная) диагностика;
- корректировка индивидуального образовательного маршрута по результатам диагностики;
- оценка результатов определенного этапа сопровождения.

Будущие *специальные психологи*, освоившие курс **«Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с ОВЗ»** (144 ч.), приобретают знания:

- о теоретико-методологических основах психолого-педагогической диагностики обучающихся с ОВЗ;
- о современных общих и специальных подходах к психолого-педагогической диагностике обучающихся с ОВЗ;
- о целях, принципах, задачах и функциях психолого-педагогической диагностики нарушенного развития;

- о требованиях к инструментарию психолого-педагогической диагностики;
- об этапах проведения психолого-педагогической диагностики обучающихся с ЗПР;
- об этических нормах и требованиях к проведению психолого-педагогической диагностики данной категории детей.

По завершении изучения дисциплины у студентов формируются умения в области психолого-педагогической диагностики и корректировки индивидуального образовательного маршрута с учетом актуального состояния и потенциальных возможностей детей с ЗПР.

Общим результатом дифференцированного изучения дисциплин «Психолого-педагогическая диагностика» и «Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с ОВЗ» будущими психологами и учителями выступает осознание необходимости корректной и информативной педагогической и психологической диагностики в процессе индивидуализации образования детей с ЗПР.

Полученные в процессе дифференцированного изучения дисциплин знания и умения студенты применяют в ходе прохождения производственных практик на третьем и четвертом курсах.

Интегрированный модуль теоретического компонента технологии *совместного обучения* представлен дисциплиной «Мониторинг в образовании детей с ЗПР», для которой изученные ранее дифференцированные дисциплины составляют теоретико-методическую базу. Содержание дисциплины ориентировано на освоение профессиональной компетенции в области мониторинга индивидуального развития, определяемой ФГОС ВО: способность осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология; и по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль

Начальное образование – уметь использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

Представим содержание дисциплины «**Мониторинг в образовании детей с ЗПР**», совместно изучаемой студентами вышеобозначенных направлений подготовки.

Раздел 1. Методологическая основа мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР

1.1. Концептуальность функционального диагноза. Этапы и конкретные задачи экспериментально-психологического и экспериментально-педагогического исследования познавательной деятельности ребенка, анализа ее уровней и структуры. Общая организация и прогноз потенциальных достижений в области развития познавательной деятельности. Принцип обучающего эксперимента в процессе предъявления диагностического инструментария с целью получения надежной, достоверной и полной диагностической информации об особенностях индивидуального развития обучающегося. Критерии и параметры анализа результатов мониторинга. Комплексное исследование детей с нарушениями в развитии.

1.2. Диагностическая дифференциация вариантов развития младших школьников с ЗПР как основа дифференциации образовательных условий. Задачи психолого-педагогического сопровождения в обеспечении дифференцированных условий образования младших школьников с ЗПР.

Раздел 2. Организационно-практическая основа проведения мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР

2.1. *Цели, задачи, функции мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР как основы адаптации образовательных программ.*

Этапы организации мониторинга:

- коллегиальное обсуждение критериев и процедуры мониторинга;
- невключенное сплошное наблюдение за ребенком на уроках педагогом и психологом с целью формулирования гипотезы о природе трудностей младшего школьника с ЗПР;

- коллегиальное обсуждение результатов наблюдения и формулирование первичной гипотезы/гипотез;
- проверка гипотезы/гипотез в процессе дифференцированного изучения ребенка педагогом и психологом с использованием метода обучающего эксперимента;
- составление индивидуальных профилей на основе отнесения фактов поведения ребенка к показателям дифференцированной диагностики трудностей младшего школьника с ЗПР;
- коллегиальное обсуждение полученных результатов на основе соотнесения составленных учителем и психологом индивидуальных профилей, выявление и интерпретация расхождений в оценках показателей, уточнение первичной гипотезы;
- коллегиальное определение иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР, отраженных в его особых образовательных потребностях;
- конкретизация представлений о сфере жизненных компетенций детей с ЗПР и содержании их образования в целом;
- коллегиальная разработка рекомендаций по индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР.

2.2. Взаимодействие педагога и психолога на разных этапах мониторинга.

Учебное поведение младшего школьника с ЗПР как предмет взаимодействия учителя и специального психолога. Универсальные учебные действия (УУД). Результаты образования (предметные, личностные, метапредметные). Формирование «универсальных учебных действий» – способность школьника к саморазвитию в процессе сознательного и активного присвоения нового опыта и наличия у него соответствующих умений и навыков.

Совместное формулирование первичной общей гипотезы обследования. Постановка конкретных задач диагностики на основе оценки специфики учебного поведения обучающегося с ЗПР. Выдвижение гипотезы о причинах затруднений ребенка, их иерархии и взаимосвязях. Уточнение конкретного содержания

диагностики для проверки гипотез каждым из специалистов. Осуществление отбора методик психолого-педагогической диагностики с учетом первичной гипотезы и феноменологии индивидуальных особенностей психического развития и поведения младших школьников с ЗПР. Применение правил и критериев диагностического динамического наблюдения. Способы фиксации экспериментальных фактов и анализа продуктов учебной деятельности, которые могли бы способствовать квалификации наблюдаемых у ребенка трудностей и их типологизации. Проектирование сценария и процедуры проведения диагностики с учетом ее цели, задач, выдвинутых гипотез.

Совместная интерпретация результатов, установление причинно-следственных связей, представление обобщенных фактов в виде психолого-педагогической характеристики, формулирование заключения о вероятных причинах и иерархии выявленных трудностей, их возможных взаимосвязях в контексте первоначальной гипотезы.

Возможности повышения точности и эффективности коррекционных воздействий на основе максимальной индивидуализации конкретных проблем ребенка и установления их иерархической структуры в каждом отдельном случае. Определение факторов, затрудняющих освоение основной образовательной программы обучающимся с ЗПР. Совместное формирование образовательных условий, соотносящихся с возможностями и потребностями обучающихся с ЗПР. Составление планов совместной работы. Определение последовательности и способов преодоления трудностей ребенка, проектирование с их учетом коррекционно-образовательной программы. Разработка рекомендаций для педагогов по индивидуализации обучения и воспитания обучающихся с ЗПР. Проектирование индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и оценка эффективности их реализации.

Таким образом, в ходе изучения дисциплины «Мониторинг в образовании детей с ЗПР» студентами – будущими педагогами НОО и специальными психологами осваиваются знания по вопросам:

- совместной организации и осуществления технологии мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР;
- совместного анализа и интерпретации уровней познавательного, коммуникативного и личностного развития обучающегося данной категории;
- установления иерархии образовательных трудностей ребенка с ЗПР на основе результатов психолого-педагогической диагностики;
- установления возможностей адаптации образовательной программы начального общего образования для младших школьников с ЗПР с учетом их особых образовательных потребностей;
- установления специальных условий для обучающихся с ЗПР с целью формирования социальных и академических компетенций;
- совместного оказания психолого-педагогической помощи младшим школьникам с ЗПР в овладении базовым содержанием образования.

В процессе совместного освоения дисциплины «Мониторинг в образовании детей с ЗПР» студенты двух направлений подготовки осознают необходимость коллегиального изучения особенностей индивидуального развития ребенка с ЗПР и дальнейшего совместного планирования коррекционно-педагогического процесса на основе установления ими иерархии ведущих образовательных трудностей.

Полученные знания, а также умения, приобретенные в процессе дифференцированного и совместного изучения представленных выше теоретических дисциплин, будущие учителя и психологи обогащают и конкретизируют в ходе совместной производственной практики. В системе подготовки бакалавров по вышеназванным направлениям практика рассматривается как стержневой аспект.

После *теоретического* освоения ряда базовых дисциплин студенты, погружаясь в практическую деятельность, сталкиваются с проблемами и противоречиями, которые они стремятся преодолеть на основе имеющихся

знаний, что, в свою очередь, приводит к пониманию необходимости получения новых знаний, на чем в дальнейшем строится следующий цикл теоретической подготовки, «подводящий» к новой практике (некая спираль теоретической и практической подготовки).

*Практический компонент технологии совместной вузовской подготовки представлен **интегрированным модулем** обучения будущих учителей и специальных психологов (направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование) проведению мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР в процессе одновременного прохождения ими производственной практики на 3-ем курсе в 6-ом семестре (4 недели).*

Содержание практического компонента производственной практики было подчинено решению следующих задач:

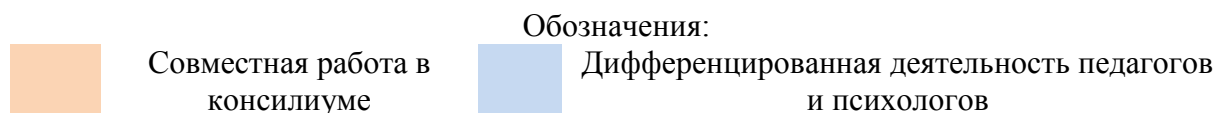
- представление студентами проектируемой профессиональной деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач и проблемных ситуаций, стимулирующих последовательную ориентировку в области проведения мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР);
- представление способов решения мониторинговых задач;
- построение обучения в виде последовательности практических действий по разрешению мониторинговых задач;
- определение способов интегрированного взаимодействия участников образовательного процесса, их профессиональных ролей и функций, формирующихся на протяжении периода практики;
- рефлексия эффективности взаимодействия для решения мониторинговых задач.

Этапы практики разрабатываются в соответствии с этапами мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР.

Этапы реализации производственной практики по освоению мониторинга индивидуального развития обучающихся с ЗПР отражены на Рисунке 4.



Рисунок 4 – Этапы реализации интеграционной модели в процессе прохождения производственной практики



К каждому этапу практики определяется содержание, интегрирующее общедефектологические и общепедагогические подходы, а именно:

- дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий для студентов;
- обучающий материал, отражающий идею функционального диагноза (видеоматериалы, психологические и педагогические заключения, протоколы наблюдения, психологическое и педагогическое представление на младшего школьника с ЗПР; психологические и педагогические характеристики, кейс-задания);
- методическое обеспечение процесса освоения деятельности в соответствии с концепцией функционального диагноза (рабочие программы теоретических дисциплин, программа производственной

практики, критерии оценки эффективности деятельности студентов по решению мониторинговых задач);

- способы освоения содержания и методов взаимоконтроля и самоконтроля результата интегрированной практической деятельности студентов в ходе аналитических сессий малого консилиума.

Содержание практики конструируется таким образом, что студент имеет возможность осознанного выбора целей, содержания, форм и способов организации своей деятельности, что обеспечивается работой малого консилиума, которая подробно представлена в параграфе 3.3.

3.3. Малый консилиум как педагогический инструмент организации взаимодействия студентов в процессе производственной практики

В качестве основной идеи совместной подготовки педагогов и психологов для работы с детьми с ЗПР рассматривается положение о психолого-педагогической работе как об исследовательской работе, построенной на диалоге специалистов, рождающемся и развивающемся в процессе изучения индивидуального развития ребенка в ходе мониторинга. Исследовательская работа позволяет преодолеть шаблонность педагогической деятельности, ориентировать педагога на познание индивидуальности ребенка, «не вмещающейся» в границы сложившихся педагогических стереотипов, а значит, управлять достижением образовательных результатов.

Исследовательская работа предполагает не только изучение индивидуального развития ребенка, но и взаимный обмен полученной информацией в ходе профессионального диалога.

Выявление иерархии проблем в развитии младшего школьника с ЗПР, проявляющихся в учебной деятельности, необходимо для постановки индивидуализированных педагогических задач коррекционно-развивающей

направленности и последующего их решения на основе адаптации заданий, форм и способов взаимодействия на уроке, использования эффективных приемов поддержания работоспособности и эмоциональной стабильности ребенка и пр. ФГОС НОО обучающихся с ЗПР предписывает необходимость осуществления коррекционной работы в любых видах и формах образовательной деятельности, дополняемых специальными коррекционно-развивающими занятиями.

Исследовательский контекст совместной подготовки педагога и психолога в полном объеме раскрывается в ходе совместного прохождения ими производственной практики, содержание которой конструируется таким образом, что студенты имеют возможность на основе взаимодействия, направленного на познание ребенка, осуществлять осознанный выбор общих целей, содержания, форм и способов организации практической деятельности. Такое конструирование практики позволяет им осваивать интегративные умения по осуществлению мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Интегративные умения, представленные в параграфе 3.1, формируются в ходе производственной практики на основе педагогического диалога, организуемого в формате «малого консилиума» (Рисунок 5).



Рисунок 5 – Малый консилиум как инструмент интеграции дефектологических и общепедагогических подходов к подготовке специальных психологов и педагогов

Малый консилиум создается в общеобразовательной школе по аналогии со школьным психолого-педагогическим консилиумом [12,13] и функционирует в ходе совместного прохождения производственной практики студентами двух направлений подготовки: «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование». Примерное Положение о МППк представлено в Приложении А.

Эффективность работы малого консилиума достигается на основе диалогического междисциплинарного взаимодействия студентов в обучающих ситуациях, способствующего осмыслению и освоению ими коллективного опыта деятельности в области мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР, формированию у них соответствующих интегративных умений.

Созданный в школе малый консилиум работает по принципу системной организации практической деятельности студентов, обеспечивая возможность их реального участия в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с ЗПР. Преподаватели вуза и педагоги-практики (учителя и психологи) являются партнерами студентов по диалогу, а также экспертами, оценивающими продукты деятельности студентов на каждом этапе производственной практики.

Специфика содержания работы малого консилиума определяется направленностью его деятельности на коллегиальные формы описания, анализа и интерпретации конкретных случаев в отношении младшего школьника с ЗПР, что позволяет определить эффективные способы индивидуализации его образовательной деятельности.

Взаимодействие всех участников малого консилиума осуществляется в формате проведения аналитических сессий на каждом этапе освоения мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР в ходе совместной практики. Тематика аналитических сессий соотнесена с этапами мониторинга и содержанием практической деятельности студентов.

Работа малого консилиума предполагает не менее 8 аналитических тематических сессий (при активном участии и направляющей роли экспертов),

каждая из которых дополняется самостоятельной работой студентов в парах (педагог и психолог), включающей и согласованную формулировку обращения к экспертам за помощью.

В данном параграфе представлен алгоритм деятельности малого консилиума, содержательные аспекты которого, опирающиеся на модель функционального диагноза, раскрыты в следующем параграфе.

Аналитическая сессия I

Тема «Фиксация фактов наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР» – 2 очных заседания по 1,5 часа (первое из них – первичная отработка интегративных умений, второе – закрепление интегративных умений), самостоятельная работа – 6 часов.

Материалы: протоколы совместных наблюдений за учебным поведением младшего школьника на разных уроках (не менее 4-х), составленные педагогом и психологом, видеозаписи уроков. На первом и втором заседаниях обсуждаются наблюдения, сделанные на 2-х уроках. Для самостоятельной работы используются протоколы наблюдений, сделанные на 2-х других уроках.

Цель – формирование у студентов интегративного умения фиксировать наблюдаемые факты учебного поведения младшего школьника с ЗПР. Полнота и достоверность получаемой информации обеспечиваются на основе сравнения протоколов, отдельно подготовленных педагогом и психологом, а также на основе анализа видеозаписей.

Операционализация данного интегративного умения выглядит следующим образом:

- фиксация действий наблюдаемых субъектов;
- фиксация речи в прямой форме;
- фиксация внешних эмоциональных проявлений (мимики, пантомимики);
- фиксация внешних факторов окружающей обстановки на уроке (социальных и предметных).

Критериями оценки достоверности предоставленной экспертам информации являются объективность, полнота фиксации фактов учебного поведения и полнота фиксации окружающей обстановки.

1. Оценочный критерий «*Объективность*» предполагает такую фиксацию данных в протоколе, когда наблюдаемые факты поведения ребенка не подменяются их интерпретацией наблюдателем, отражают прямую речь ребенка и всех участников наблюдаемой ситуации.

Содержание обсуждения. На основе составленного каждым студентом протокола наблюдения следует разделить, что является наблюдаемым фактом, а что – его интерпретацией наблюдателем (причем в протоколах не должно содержаться никаких суждений и мнений наблюдателя, его впечатлений и т.п.; запись должна фиксировать внешние переменные, без попыток перевода их на язык внутренних переменных). Участники обсуждают сделанные студентами выводы на основе взаимного обмена протоколами наблюдений.

2. Оценочный критерий «*Полнота фиксации фактов*» отражает степень полноты зафиксированных в протоколе характеристик познавательной деятельности ребенка, эмоционально-поведенческих проявлений и работоспособности, необходимых для понимания особенностей его индивидуального развития.

Содержание обсуждения: обсуждается и оценивается достаточность/недостаточность отображения в протоколах фактов, заданных содержанием и форматом наблюдения (запись должна с максимальной полнотой отражать индивидуальные характеристики поведения, интересующие исследователя в соответствии с его целью).

Студенты находят в протоколе факты, отражающие каждый из 13 заданных показателей индивидуального развития ребенка (организуется обсуждение отнесенности факта к показателю).

3. Оценочный критерий «*Полнота фиксации окружающей обстановки*», то есть фона, на котором проявляются интересующие наблюдателя факты.

Содержание обсуждения: обсуждаются внешние факторы ситуации урока, в которой факты поведения младшего школьника с ЗПР были обнаружены. Речь идет как о предметной ситуации (где находится наблюдаемый, что его окружает), так и социальной (кто находится рядом, в какие социальные взаимодействия в данный момент включен наблюдаемый). Студенты находят в протоколах отражение внешних факторов, которые могли обусловить факты поведения ребенка на уроке.

Студенты подводятся к выводу о том, что подробная фиксация конкретной ситуации, в которой осуществляется наблюдение, может позволить более объективно проанализировать и понять наблюдаемые поведенческие проявления и их причины.

Далее с целью дополнения и уточнения фактов, характеризующих учебное поведение ребенка с ЗПР, экспертами выделяется фрагмент из видеозаписи наблюдаемых уроков.

На основе ее просмотра происходит обсуждение увиденного, студенты вносят изменения в составленные ими ранее протоколы наблюдения: исключают интерпретацию, добавляют упущенные факты учебного поведения ребенка и факторы обстановки.

Особое внимание уделяется подробному описанию всех этапов деятельности ребенка на уроке, включая фиксацию в протоколе ориентировочного этапа деятельности младшего школьника с ЗПР, а также его восприимчивости к оказанию педагогом различных видов помощи на уроке.

В ходе самостоятельной работы студенты также строят диалог, используя оставшиеся два протокола и соответствующие видеозаписи уроков. Затем эксперты оценивают результаты деятельности студентов (Рисунок 6).



Рисунок 6 – Алгоритм фиксации фактов наблюдения за учебным поведением младшего школьника ЗПР

Аналитическая сессия II. Тема «Первичная интерпретация данных наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР» – 2 очных заседания по 1,5 часа (первое из них – первичная отработка интегративных умений, второе – закрепление интегративных умений), самостоятельная работа – 6 часов.

Материалы: доработанные протоколы совместных наблюдений за учебным поведением младшего школьника на разных уроках (не менее 4-х), составленные педагогом и психологом. На первом и втором заседаниях интерпретируются результаты наблюдений, выполненных на 2-х уроках. Для самостоятельной работы используются протоколы, сделанные в ходе наблюдений на двух других уроках.

Цель – формирование интегративного умения интерпретировать результаты наблюдения на основе использования диагностических показателей, критериев и индикаторов оценки индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Представим операционализацию данного интегративного умения (при сравнении протоколов наблюдений, сделанных студентами – педагогом и психологом) (Рисунок 7):

- соотнесение каждого факта учебного поведения с показателями индивидуального развития младшего школьника с ЗПР: аффективно-личностный, интеллектуально-мнестический, работоспособность;
- соотнесение критериев проявления показателей с фактами, отраженными в протоколе наблюдения;
- применение оценочной шкалы индикаторов к зафиксированным фактам – осуществление балльного ранжирования;
- составление индивидуального профиля, отражающего соотношение изучаемых параметров и их показателей;
- сопоставление индивидуальных профилей, полученных педагогом и психологом, и обсуждение их совпадения/несовпадения;
- совместное составление единого профиля;
- совместное описание первичной гипотезы о ведущих трудностях младшего школьника с ЗПР, а также вызвавших их внешних причинах в ситуации урока и связях между ними.

Содержание обсуждения: на основе подготовленных протоколов наблюдения обсуждаются зафиксированные студентами факты в их отнесенности к показателям, критериям и индикаторам индивидуального развития ребенка с ЗПР. Студенты коллегиально определяют их соответствие/несоответствие. При несоответствии находят согласованное решение.

В ходе самостоятельной работы студенты также строят диалог, используя оставшиеся два доработанных протокола. Затем эксперты оценивают результаты деятельности студентов: составленный индивидуальный профиль и описание иерархии трудностей, характеризующих учебное поведение младшего школьника с ЗПР в ситуации урока.

В баллах оцениваются результаты деятельности студентов по следующим критериям:

- точность соотнесения фактов, определяющих проявление наблюдаемых особенностей младшего школьника с ЗПР, с критериями индивидуального развития;

- достаточность фактов для установления причин трудностей учебного поведения школьника;
- объективность, аргументированность установления искомым причинно-следственных связей.



Рисунок 7 – Алгоритм первичной интерпретации данных наблюдения за учебным поведением младшего школьника ЗПР

Аналитическая сессия III. Тема «Уточнение и обобщение данных об особенностях индивидуального развития ребенка, его актуальных и потенциальных возможностях на основе результатов обучающего эксперимента» – 2 очных заседания по 1,5 часа (первое из них – первичная отработка интегративных умений, второе – закрепление интегративных умений), самостоятельная работа – 6 часов.

Материалы: описание первичной гипотезы; конспекты уроков с включенными в них разными видами помощи ребенку, карты фиксации результативности/нерезультативности оказанной ребенку педагогической помощи, которые ведутся на основе видеозаписей уроков (предоставляются студентами-педагогами); сценарий и протоколы обучающего эксперимента (предоставляются студентами-психологами), видеозаписи уроков.

Цель – формирование интегративного умения уточнять представление об иерархии трудностей учебного поведения младшего школьника с ЗПР.

Представим операционализацию данного интегративного умения (Рисунок 8):

- обобщать данные обучающего эксперимента в аргументированных выводах;
- сравнивать индивидуальный профиль младшего школьника с ЗПР с полученными в ходе обучающего эксперимента выводами;
- уточнять индивидуальный профиль на основе сравнения индивидуального профиля с полученными в ходе обучающего эксперимента выводами;
- составлять аргументированное психолого-педагогическое заключение, отражающее иерархию трудностей младшего школьника с ЗПР.

Содержание обсуждения: обсуждаются и соотносятся выводы, сделанные студентами на основе обучающего эксперимента в их отнесенности к показателям, критериям и индикаторам индивидуального развития ребенка с ЗПР. Будущие педагоги и психологи коллегиально определяют соответствие/несоответствие выводов, в ходе диалога приходят к согласованному пониманию. Обращаются к составленному ранее индивидуальному профилю и при необходимости вносят в него коррективы. Далее совместно составляют развернутое психолого-педагогическое заключение, отражающее иерархию трудностей младшего школьника с ЗПР.

В ходе самостоятельной работы студенты знакомятся с видеозаписями разных уроков, в которые включен этот же школьник с ЗПР, обсуждают увиденное с позиций составленного заключения и при необходимости уточняют формулировки заключения, обращая внимание на устойчивость выделенных трудностей ребенка.

Затем эксперты оценивают результаты деятельности студентов: составленный индивидуальный профиль и описание иерархии трудностей, характеризующих учебное поведение младшего школьника с ЗПР в ситуации урока.

В баллах оцениваются результаты деятельности студентов по следующим критериям:

- точность и корректность использования профессиональной терминологии;
- достаточность данных для понимания и описания особенностей познавательной деятельности, поведения, коммуникации, умственной работоспособности младшего школьника с ЗПР;
- корректность и точность качественного анализа поведения и деятельности ребенка на основе перечисленных категорий, способность к установлению иерархии выявленных трудностей индивидуального развития;
- способность к осмысленной интерпретации особенностей индивидуального развития ребенка с ЗПР на основе установления причинно-следственных связей;
- овладение умением представлять данные, полученные при обследовании ребенка, в форме таблиц и индивидуальных профилей.



Рисунок 8 – Алгоритм уточнения и обобщения данных об особенностях индивидуального развития ребенка

Аналитическая сессия IV. Тема: «Алгоритм перевода данных о ребенке в педагогические задачи» – 2 очных заседания по 1,5 часа (первое из них – первичная отработка интегративных умений, второе – закрепление интегративных умений), самостоятельная работа – 6 часов.

Материалы: индивидуальный профиль, психолого-педагогическое заключение об иерархии трудностей.

Цель – формирование интегративного умения переводить данные об особенностях индивидуального развития младшего школьника с ЗПР в педагогические задачи.

Представим операционализацию данного интегративного умения:

- совместное определение образовательных условий, соотносящихся с особыми образовательными потребностями ребенка с ЗПР;
- совместное установление последовательности и способов преодоления трудностей ребенка;
- совместная формулировка рекомендаций по индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР.

Содержание обсуждения: выработка совместных стратегических целей, тактических задач, а также соответствующих особенностям индивидуального развития младшего школьника с ЗПР способов их достижения.

В отношении совместно выявленных студентами трудностей учебного поведения младшего школьника с ЗПР, образующих иерархию, студенты предлагают первоочередные педагогические задачи, связывают их с направлениями работы и аргументируют конкретные способы их решения.

В результате деятельности студентов рекомендации по индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР оцениваются в баллах по следующим критериям:

- способность к совместному определению образовательных условий, соотносящихся с особыми образовательными потребностями ребенка с ЗПР;
- способность к совместному установлению последовательности и способов преодоления трудностей ребенка;
- способность к формулировке рекомендаций для педагогов по индивидуализации обучения и воспитания младших школьников с ЗПР.

Алгоритм перевода данных о ребенке в педагогические задачи будет подробно представлен в параграфе 3.5.

Доказательством эффективности совместной исследовательской деятельности студентов-педагогов и психологов в ходе их участия в аналитических сессиях выступает повышение уровня сформированности

интегративных умений в процессе реализации мониторинга индивидуального развития.

3.4. Структурно-функциональная организация и содержание взаимодействия студентов на производственной практике

Поэтапно представим развернутую структурно-функциональную организацию каждого этапа взаимодействия студентов (педагогов и психологов) в процессе проведения диагностического обследования ребенка с ЗПР на основе использования метода наблюдений за учебным поведением и метода психологического эксперимента (Приложение Б, Таблица Б.1).

Первый этап производственной практики – подготовительный – предполагает совместное (студенты, преподаватели и практические работники) и последовательное обсуждение позиций, представленных ниже.

1. *Цель и задачи мониторинга как системы длительного наблюдения за динамикой соотношения психосоциального развития и образовательных достижений младшего школьника с ЗПР, обучающегося в условиях инклюзии.* В процессе обсуждения раскрывается роль мониторинга как современного инструмента пролонгированного анализа особенностей индивидуальных характеристик развития и обучения детей с ОВЗ, основанного на регулярных процедурах психолого-педагогической диагностики. Акцентируется внимание на том, что результаты мониторинга служат основой для оценки эффективности коррекционно-образовательного процесса и своевременного внесения необходимых корректив в условия его реализации применительно к конкретному ребенку.

2. *Принципы организации процедуры мониторинга, основные методы и инструментарий, используемые для получения, фиксации и обработки диагностической информации.* В соответствии с задачами нашего исследования

обсуждается модель поэтапного освоения процедуры совместного изучения ребенка с ЗПР на основе использования метода наблюдения и метода психологического эксперимента. Коллегиально анализируются возможности специально разработанного протокола, позволяющего избирательно выявлять и фиксировать проявления учебного поведения и деятельности ребенка в соответствии с группами параметров, характеризующих аффективно-личностную сферу, особенности умственной работоспособности и общей организации интеллектуально-мнестической деятельности ребенка (И.А. Коробейников, 1982) (Приложение В). Далее излагаются и при необходимости уточняются принципы и правила выбора эпизодов наблюдения, в которых могут проявляться качества учебного поведения, интересующие исследователей, и которые должны определенным способом фиксироваться в протоколах. Также отдельно педагогом и психологом, в соответствии с полученными методическими рекомендациями, проводится качественная и количественная оценка наблюдаемых явлений, обсуждается необходимость отдельной оценки для демонстрации возможных различий, обусловленных содержанием «педагогических и психологических установок» в процессе наблюдения. Обосновываются задачи и описываются возможные результаты совместного анализа материалов наблюдения, одним из которых должна стать согласованная версия объяснения тех или иных фактов поведения и деятельности ребенка.

3. Общие принципы анализа и интерпретации данных наблюдения в дифференцированной (раздельной – по профилям подготовки) и интегрированной (формирование совместной диагностической версии) формах. Акцентируется внимание на непродуктивности как поверхностной ориентировки в наблюдаемых проявлениях учебного поведения и деятельности ребенка с ЗПР, так и на поспешной их интерпретации без соотнесения с содержанием рекомендуемых для анализа диагностических параметров и без опоры на дополнительные факты и явления, уточняющие первичные впечатления диагноста. Обсуждаются требования к аргументации оценок и выводов, правила конструктивной дискуссии при обсуждении результатов наблюдения за ребенком, целью которого является

согласованное формирование непротиворечивых гипотез и заключительных суждений.

4. *Возможности решения общих дидактических задач, связанных с совместной подготовкой студентов педагогического и психологического профилей в процессе прохождения практики.* Прежде всего, рассматриваются задачи, связанные с уточнением, конкретизацией и закреплением полученных ранее теоретических знаний. В частности, типологические и индивидуальные особенности психической деятельности и социального поведения младших школьников с ЗПР раскрываются на конкретном эмпирическом материале, который был получен и проанализирован студентами в процессе отдельной и совместной диагностики, а в последующем прокомментирован преподавателями и практическими работниками образовательного учреждения. Рассматриваются зоны педагогических и психологических приоритетов как в диагностическом процессе, так и при формулировке адресных рекомендаций, связанных с выбором образовательного маршрута и индивидуализированных условий психолого-педагогического сопровождения ребенка. Подчеркивается существенное повышение результативности этого сопровождения при условии организации продуктивного взаимодействия педагога и психолога.

5. *Возможности формирования практических компетенций, необходимых для овладения основами психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного/инклюзивного образования.* Дополнительно закрепляются представления о задачах и возможностях совместного освоения студентами – будущими педагогами и психологами – практики проведения мониторинга индивидуальных характеристик развития и обучения младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивной среде. Акцентируется внимание на необходимости освоения студентами навыков практической работы, как в пределах выбранного профиля вузовской подготовки, так и на уровне интегративных умений и компетенций, без уверенного владения которыми их будущая профессиональная деятельность в условиях реальной педагогической практики представляется проблематичной.

Второй этап производственной практики, реализуемый в пошаговой последовательности, посвящен практическому совместному освоению студентами методов сбора, фиксации и анализа эмпирических данных, характеризующих индивидуальное поведение и деятельность младших школьников с ЗПР.

В качестве методов используются невключенное сплошное наблюдение за учебным поведением обучающегося с ЗПР и экспериментально-психологическое исследование ребенка с применением принципов обучающего эксперимента.

Наблюдение за *учебным поведением* ребенка с ЗПР позволяет составить первичное общее представление о характере трудностей, которые он испытывает в учебной деятельности, и предварительно оценить их генезис. Психологический эксперимент направлен на изучение особенностей психической деятельности ребенка, выявление актуальных психологических факторов, лежащих в основе трудностей его обучения и поведения, а также зоны ближайшего развития, позволяющей уточнить прогностические характеристики конкретного случая.

На первом шаге предлагаемого алгоритма практической работы педагогу и психологу, которые объединяются в пары, предлагается отдельно наблюдать за учебным поведением одного и того же ребенка. Примеры протоколов наблюдения за учебным поведением обучающегося первого класса на уроке обучения грамоте, выполненных педагогом и психологом, представлены в Приложении Г. Одновременно ведется видеозапись поведения ребенка.

На втором шаге руководителями практики организуется работа студентов с протоколами: каждый из них выделяет и описывает наблюдавшиеся им факты учебного поведения, отражающие завершённые циклы учебных действий ребенка на уроке. Примеры выполненных студентами заданий представлены в Приложении Д. При их сравнении нередко обнаруживаются несоответствия как в самих фактах, выделенных в процессе наблюдения, так и в характере их описания. Особое внимание руководители практики обращают на факты, отраженные только в одном из двух парных протоколов, и побуждают студентов проанализировать причины такого несоответствия. В качестве вспомогательного

средства привлекаются видеозаписи учебного поведения ребенка, помогающие студентам объективизировать свои наблюдения.

На третьем шаге руководителем практики организуется анализ парных протоколов студентами, результатами которого должны стать выделение эпизодов, обнаруживающих учебные трудности ребенка, и ответы на уточняющие вопросы (*Какие задания выполнял ребенок? Какими эмоциями сопровождались его действия? Что вызывало его эмоциональные реакции и какой характер они носили? На каком внешнем фоне проявились его реакции? Что было до проявления таких реакций, что после? Что делал учитель? Как он повлиял на поведение школьника? И другие вопросы – по ситуации*).

Здесь же выделяются эпизоды, раскрывающие особенности социального взаимодействия (коммуникации) обучающегося с учителем и другими учениками, обсуждается точность фиксации наблюдаемых фактов, случаи несоответствия в их выделении и описании участниками наблюдения. В итоге предлагается прийти к согласованному описанию учебного поведения младшего школьника с ЗПР при участии экспертов – практиков.

Далее преподаватель предлагает студентам сделать выводы по следующим позициям:

- В чем состоят трудности учебного поведения ребенка?
- В каких ситуациях они возникают?
- В чем проявляются компенсаторные ресурсы ребенка, определяющие возможности коррекции и компенсации трудностей учебного поведения?

На четвертом шаге, в соответствии с параметрами схемы анализа психической деятельности и поведения, предложенными И.А. Коробейниковым (1982) и примененными нами для анализа учебного поведения младшего школьника с ЗПР, студенты анализируют свои протоколы, подбирая факты, соотносящиеся с каждым выделенным параметром, ранжируют их в баллах в соответствии с предлагаемой схемой и вносят эти данные в специальную Таблицу 2.

Таблица 2 – Соотнесение фактов с показателями мониторинга индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР

Показатель	Баллы	Факты

На пятом шаге студентами составляется сводная таблица (Таблица 3), в которой фиксируются сравнительные количественные оценки выделенных показателей, названных И.А. Коробейниковым «надтестовыми параметрами», то есть фиксирующими общие характеристики организации поведения и деятельности, влияющие на любые конкретные достижения ребенка, выявляемые в процессе выполнения им интеллектуально-мнестических проб.

Таблица 3 – Сводное представление ранжированных «надтестовых» параметров, используемых студентами для оценки результатов наблюдения за учебным поведением ребенка с ЗПР

	№	Показатель	Учитель	Психолог
Особенности аффективно-личностной сферы	1	Контакт	2	2
	2	Интерес	2	2
	3	Аффективный компонент продуктивности	2	2
	4	Активность	2	2
	5	Оценка собственных достижений (критика)	1	1
Особенности работоспособности	6	Темп и динамика продуктивности деятельности	1,5	1
	7	Истощаемость	2	1
	8	Переключаемость	1	1
	9	Внимание	2	0,5

Интеллектуально-мнестическая деятельность	10	Ориентировочная деятельность	2	1
	11	Понимание обращенной речи	2	2
	12	Вербализация	2	1
	13	Целенаправленность	1,5	2

Далее студенты составляют индивидуальные профили в виде графика (Рисунок 9), где по горизонтали отмечают показатели наблюдения, а по вертикали – баллы по каждому из показателей. Точки пересечения соединяются кривой. Сравниваются профили каждого ребенка, составленные будущим учителем и психологом.

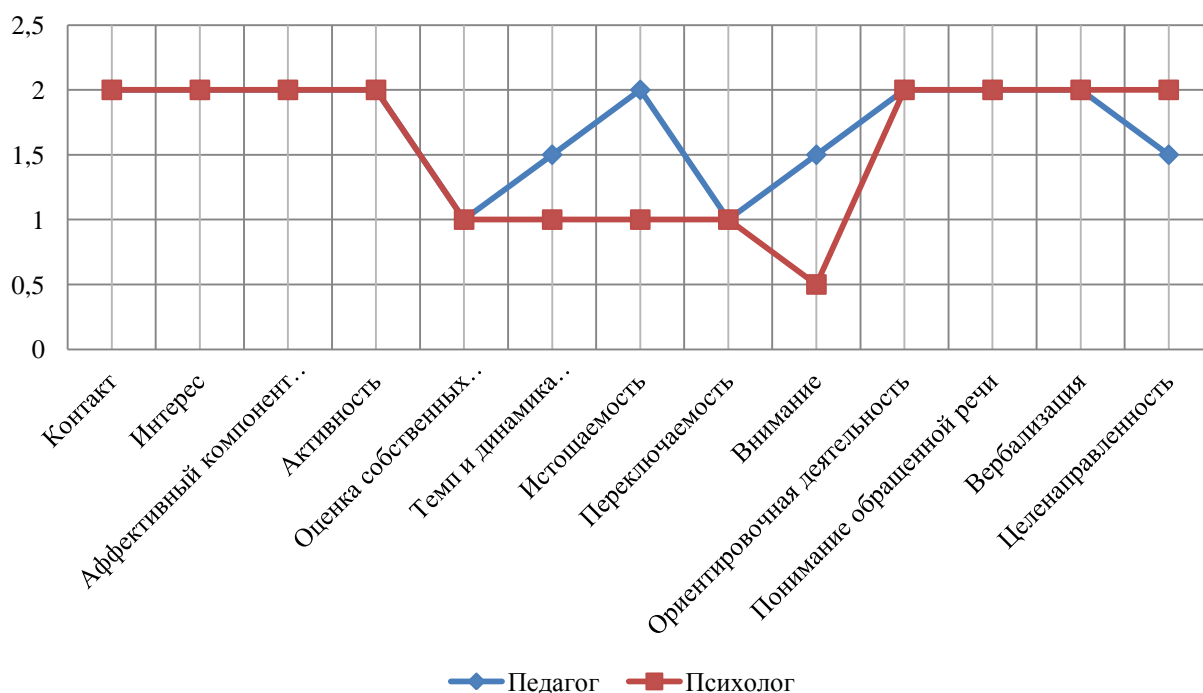


Рисунок 9 – Пример индивидуального профиля

На шестом шаге студенты в парах составляют коллегиальное заключение об особенностях индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР, выявляемых на уровне учебного поведения. На основе своих протоколов они осуществляют интерпретацию наблюдавшихся фактов, определяют, какого типа задания предпочитает ребенок, в каких из них он наиболее успешен, а какие вызывают у него стойкие трудности; какова

фрустрационная устойчивость ребенка, каким образом он реагирует на неудачи, на действия и инициативы педагога. Описывают и оценивают личностные характеристики деятельности: способность к продуктивному контакту, выраженность и устойчивость интереса к предлагаемой работе, особенности аффективного реагирования на различные ситуации, самооценку. Описывают динамические характеристики деятельности: целенаправленность, работоспособность, темп деятельности. Пример одного из заключений приводим ниже.

Ребенок в целом достаточно контактный. Однако контакт с педагогом неустойчивый, ситуативный и непродуктивный по отношению к решению учебных задач. Реакция на похвалу адекватная (радуется), но существенно не влияющая на качество деятельности. Замечания учителя имеют непродолжительный эффект. Вступает в диалог с учителем по поводу несущественных для выполнения учебных задач моментов. Контакты со сверстниками реализуются в основном во внеучебных ситуациях.

Эмоциональные проявления достаточно яркие и адекватны в ответ на положительные стимулы; на отрицательные - слабо выражены и плохо дифференцируемы. На замечание взрослого обижается, но не стремится улучшить результаты деятельности.

На начальных этапах выполнения заданий проявляет к ним нестойкий интерес, побуждающий к непродолжительной активности. Интерес наиболее заметен при выполнении заданий, связанных с практическими действиями. В ситуациях, требующих интеллектуальных усилий, часто отвечает невпопад, при первых затруднениях утрачивает интерес к работе, отвлекается на посторонние раздражители: на игрушку, на соседа по парте. Отвечает на вопросы, игнорируя инструкции.

Мышление характеризуется поверхностным анализом учебного материала при преобладании личного житейского опыта. Цель понимает, но не удерживает. Деятельность слабо организована, имеет

преимущественно хаотичный характер. Невнимательно слушает инструкцию, темп протекания психической деятельности ускоренный.

Работоспособность подвержена существенным колебаниям, быстро переключается с учебной задачи на игровую ситуацию (чаще всего на игрушку), после чего к выполнению задачи не возвращается. Правила учебной деятельности не выполняет, поведение ситуативно.

Продолжением второго этапа производственной практики являлось проведение студентами – будущими психологами – экспериментально-психологического исследования индивидуальных особенностей психосоциального развития младших школьников с ЗПР, включающего метод обучающего эксперимента.

Будущие педагоги начального общего образования на данном этапе проектируют и проводят урок на основе использования адаптивной стратегии урока с использованием методического конструктора. Адаптивная стратегия урока будет представлена в параграфе 3.5. Далее будущие педагоги и психологи совместно возвращаются к индивидуальному профилю школьника и сравнивают его с профилем, полученным ранее по результатам анализа наблюдения.

В процессе экспериментально-психологического исследования каждым студентом-психологом было обследовано по четыре младших школьника с ЗПР. Таким образом, всего в экспериментальном исследовании приняли участие 15 будущих специальных психологов, которыми были обследованы 60 младших школьников с ЗПР в возрасте 7-8 лет.

Экспериментально-психологическое исследование проводилось с помощью комплекса методик, разработанных И.А. Коробейниковым (1982) и представленных в Приложении Д. Особое внимание при этом было уделено проведению обучающего эксперимента по методике А.Я. Ивановой, включенной в диагностический комплекс и позволяющей определить зону ближайшего развития младшего школьника с ЗПР. На основе метода наблюдения студенты не всегда могли оценить степень восприимчивости школьника к помощи взрослого и его способность к переносу усвоенных действий в новые условия. Обучающий

эксперимент позволял существенно уточнить эти оценки и представления, определить, какая помощь и в каком объеме оказывает положительное влияние на учебное поведение школьника с ЗПР и результаты его учебной деятельности.

Совокупность результатов экспериментально-психологического исследования и их качественно-количественная оценка в соответствии со схемой анализа, разработанной И.А. Коробейниковым, с опорой на конкретный протокол, представлена в Таблице 4.

Таблица 4 – Качественно-количественная оценка индивидуальных характеристик психической деятельности младшего школьника с ЗПР

<i>Особенности аффективно-личностной сферы</i>			
№	Показатель	Педагог	Психолог
1	Контакт	4 - легко установившийся, полноценный (способствует совместной деятельности), стабильный на протяжении всего исследования	3 - постепенно установившийся, в последующем полноценный, стабильный
2	Интерес	2,5 - выраженный, стойкий по отношению к большинству заданий, но качества меньше выражены во внешнем плане;	3 - выраженный, стойкий по отношению к большинству заданий
3	Аффективный компонент продуктивности	1,5 - стойкое, несколько утрированное выражение серьезности, напряженной "работы мысли" в сочетании с выраженной нерешительностью в самостоятельных действиях и высказываниях	2 - затруднения и ошибки, а также порицания приводят к некоторой дезорганизации деятельности. Поощрения и успехи улучшают темп и продуктивность деятельности.
4	Активность	2 - необходима незначительная, но постоянная стимуляция при невысоком интересе к работе или легкая стимуляция при наступлении пресыщения в отдельных заданиях;	3 - работает сам или с незначительной стимуляцией при нерешительных действиях в отдельных заданиях
5	Оценка собственных достижений	3 - снижение первоначально завышенной оценки после уточненных вопросов, но после прямых указаний на допущенные ошибки и имеющиеся трудности;	4 - адекватная, самостоятельная, аргументированная.
<i>Особенности работоспособности</i>			
6	Темп и динамика продуктивной деятельности	3 - темп высокий (умеренный), равномерный на протяжении всего исследования в сочетании	2,5 - несколько замедленный, равномерный темп при упорядоченной деятельности.

		с упорядоченной деятельностью	
7	Истощаемость	3 - относительно равномерный темп, целенаправленность, продуктивность в целом	3 - относительно равномерный темп, целенаправленность, продуктивность в целом.
8	Переключаемость	3 - отсутствие даже легких признаков инертности	2 - единичные факты застревания.
9	Внимание	0,5 - негрубые нарушения внимания, характеризующие весь процесс деятельности	1,5 - внимание нарушается лишь в субъективно сложных заданиях или непривлекательных в связи с быстро наступающим пресыщением.
Интеллектуально-мнестическая деятельность			
10	Ориентировочная деятельность	2 - вначале активная и рациональная, но постепенно ухудшающаяся (пресыщение, утомление, дезорганизация);	3 - внешне сниженная активность при рациональном анализе.
11	Понимание обращенной речи	1 - большинство вопросов и инструкций требуют уточнения, иногда упрощения формулировки или демонстрации нужных действий	3 - понимание большинства инструкций сразу.
12	Вербализация	1,5 - обильная, незатрудненная, но неточная, недостаточно последовательная, иногда не по существу вопроса, требует уточнения	3 - развернутая, свободная, содержательная, но при наличии единичных скупых. Незавершенных объяснений.
13	Целенаправленность	2 - достаточно точная, но нарушаемая общей дезорганизацией деятельности при затруднениях или после коррекции ошибочного решения экспериментатором	4 - точная, стабильная в большинстве заданий.
Частные достижения			
14	Непосредственная память (кратковременная)	1	Воспроизводит 4-5 слов к 4-5 предъявлению.
15	Непосредственная память (долговременная)	1	Воспроизводит 4-5 слов.
16	Продуктивность опосредствования (продуктивность использования стимулов в целях запоминания)	2	Воспроизведено 2-3 слова, но не все связи.
17	Простое кодирование	2	Больше 50 знаков, без ошибок.
Частичные достижения			
18	Доступность опосредования	2.5	Связи не менее, чем к 3-м понятиям, но при наличии нечетких, незавершенных объяснений.
19	Динамика обучения	4	Самостоятельно производит классификацию 2-м признакам.
20	Качество переноса	1	Перенос 2-х признаков в смешанной форме.

21	Конструктивный праксис	4	Все фигуры собирает сам.
22	Логические построения	4	С самого начала верный порядок, рассказ логичный.
23	Обобщения (простые)	2	Организующая помощь при назывании большинства групп.
24	Обобщения (усложненные)	1	Большинство групп с помощью в названии или объединении, выраженные затруднения на последнем этапе.
25	Анализ несообразностей	3	Обнаруживает верное понимание ситуации после первых вопросов.
Итого:			64,5

На основе составленного студентом – будущим специальным психологом – профиля индивидуального психосоциального развития (Рисунок 10) младшего школьника с ЗПР можно констатировать, что на первый план в образовательной деятельности у него могут выступать проблемы, связанные с недостаточной сформированностью кратковременной и долговременной памяти, проявлениями быстрого пресыщения и колебаний внимания в субъективно сложных видах деятельности, невысокая способность к обобщениям относительно сложного уровня. Примеры психологических заключений по данным экспериментального исследования младших школьников с ЗПР представлены в Приложении Е.

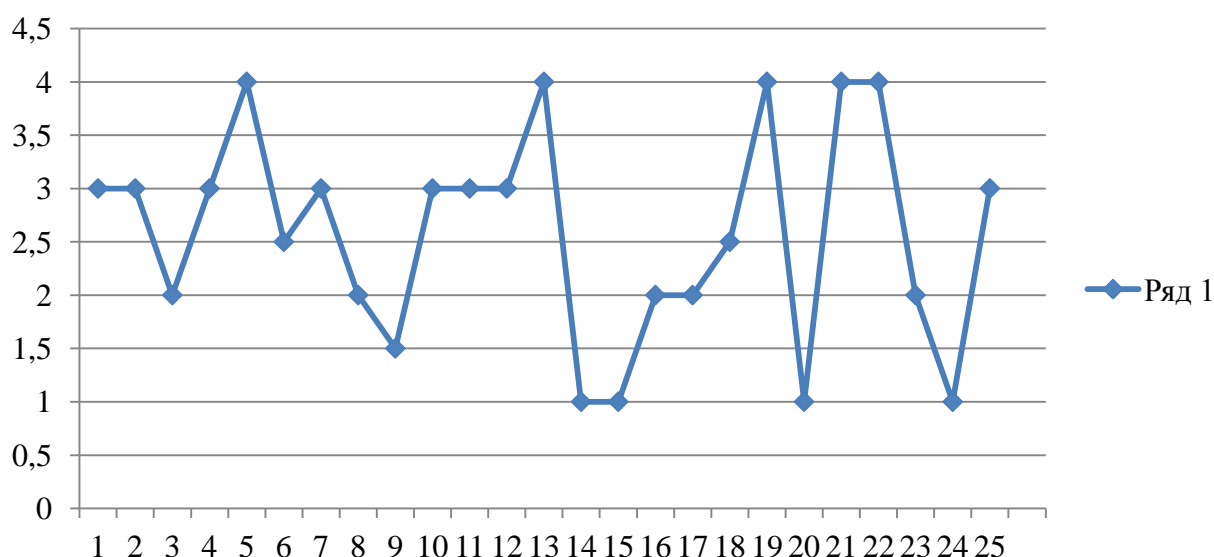


Рисунок 10 – Индивидуальный профиль обучающегося с ЗПР на основе результатов экспериментально-психологического исследования

Второе место в иерархии трудностей занимает низкая продуктивность опосредствования, затрудненное формирование простого алгоритма действий (кодирование). Аффективные реакции на затруднения в работе становятся менее выраженными в случае своевременного (на первых этапах выполнения заданий) оказания помощи.

В процессе проведения студентом обучающего эксперимента выяснилось, что школьник с ЗПР ориентируется на взрослого в совместной деятельности, однако для устойчивого и продуктивного контакта необходима стимуляция на ориентировочном этапе выполнения работы. Обращает на себя внимание тот факт, что при выполнении заданий наглядно-действенного типа, а также в заданиях, имеющих наглядную опору в виде картинок, показатели внимания, переключаемости, интереса, контакта выше. В заданиях, связанных с работой с абстрактным материалом, проявляются признаки истощаемости, застревания.

Компенсаторные ресурсы отражаются в достаточном уровне социальной зрелости, о чем можно судить по адекватной оценке собственных достижений – показателя сформированности критичности, а также способности и готовности к использованию внешней помощи при затруднениях.

Далее, на основе уточненного психологом индивидуального психодиагностического профиля ребенка, студенты рассматривают и обсуждают конкретные методические образцы комплексного решения образовательных задач с учетом выявленных у ребенка трудностей, а именно: учатся разрабатывать задания по адаптации учебного материала, планированию результатов образовательной деятельности обучающихся с ЗПР по принципу «малых шагов» в обучении, с обязательным учетом данных как психологической, так и педагогической диагностики.

Так, на основе установленной выше иерархии имеющихся у школьника с ЗПР трудностей индивидуального психосоциального развития, психологом были сформулированы следующие рекомендации педагогу в области индивидуализации образовательного маршрута конкретного обучающегося с ЗПР:

- учить удерживать в памяти информацию с опорой на предметно-графическую схему и использовать ее для решения конкретных учебных задач сначала с организующей помощью учителя, потом самостоятельно;
- учить выделять ориентировочный этап деятельности – развернуто планировать выполнение задания, оречевляя цель, действия, способы выполнения, необходимые средства по вопросам взрослого, и отражать план в предметно-графической форме;
- учить использовать при работе со знаками и другими абстрактными объектами наглядные опоры при организующей помощи взрослого;
- учить производить мыслительные операции, ориентируясь на разные признаки одной группы объектов по наводящим вопросам взрослого.

Педагоги на первый план выдвигают трудности следующего плана, фиксируемые ими в ситуации урока: эмоционально нестабильное поведение; отсутствие интереса к конкретному содержанию деятельности и к учебе в целом; нарушение правил школьной жизни (не выполняет домашние задания, встает во время урока, поднимает руку, когда не знает ответа на вопрос) и др.

Вторая группа образовательных трудностей детерминирована выраженными проявлениями незрелости в регулятивной сфере психической деятельности, нарушениями произвольного внимания: снижением его объема, трудностями распределения, истощаемостью. Затруднения и ошибки, возникающие по этой причине, вызывают дополнительное напряжение и, как следствие, явления негрубой дезорганизации деятельности. Педагоги фиксируют невыполнение или неполное выполнение их инструкций младшим школьником с ЗПР; неумение действовать самостоятельно; частые отвлечения на посторонние стимулы; неумение давать полные ответы и др.

В третью группу образовательных трудностей вошли стойкие затруднения при выполнении заданий познавательного характера, связанные с недостаточной сформированностью интеллектуально-мнестической деятельности, с быстро наступающим пресыщением интеллектуальной работой, требующей относительно длительных усилий для его преодоления; недостаточное понимание

обращенной речи вне конкретной ситуации, без опоры на невербальные стимулы (поясняющие жесты и интонации); собственная речевая продукция ребенка представлена отдельными, искаженными по структуре словами с множественными дефектами звукопроизношения.

На основе результатов проведенного студентами-психологами экспериментального исследования, применения метода наблюдения за учебным поведением обучающихся с ЗПР, совместного обсуждения, интерпретации диагностических данных и установления иерархии показателей индивидуального психосоциального развития, нами были сгруппированы и описаны образовательные трудности, преимущественно проявляющиеся на уровне незрелости и нестабильности аффективно-личностной сферы, недостаточно сформированной интеллектуально-мнестической деятельности и сниженной умственной работоспособности.

Тексты заключений, представленные как психологами, так и педагогами, возможно, не являются безупречными с позиций последовательности и точности интерпретации полученных ими эмпирических данных, а также в контексте представлений о выборе эффективных способов коррекционной помощи. Однако достигаемый ими уровень осмысления реальных проблем младшего школьника с ЗПР существенно повышается, как и способность к продуктивному взаимодействию между собой в совместной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению такого ребенка в условиях интегрированного/инклюзивного образования.

По итогам этих этапов производственной практики целесообразным также представляется обоснование выбора образовательного маршрута, правильность которого подтверждается либо не подтверждается результатами их собственного обследования ребенка. Здесь же уместно обратиться к анализу заключения ПМПК на обследованного ими ребенка, оценить его полноту и аргументацию постановки диагноза и рекомендаций общеобразовательного и коррекционного характера. Такой анализ может способствовать появлению уверенности в приобретенных знаниях и умениях и потребности в профессиональном росте.

Третий этап производственной практики, главная задача которого состоит в освоении технологии (процедуры) перевода данных психологической диагностики в индивидуализированные педагогические задачи, предполагает обучение будущих педагогов использованию адаптивной стратегии урока с применением методического конструктора, что подробно будет представлено в параграфе 3.5.

3.5. Трансформация данных диагностики об особенностях индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР в педагогические задачи

При определении предмета взаимодействия педагога и психолога мы исходили из понимания соотношения развития и обучения как предмета диалога психолога и педагога, предложенного О.И. Кукушкиной. Педагог, по мнению автора, замечая трудности ребенка в учебной деятельности, как правило, не понимает стоящего за этими трудностями индивидуального сочетания проблем развития младшего школьника с ЗПР. Данное противоречие в значительной степени формализует образовательную деятельность учителя, ориентируя ее, с одной стороны, на обобщенные представления о специфике проявлений ЗПР в младшем школьном возрасте, а с другой – на общепедагогические подходы к обучению, в обоих случаях малочувствительные к индивидуальным проявлениям ребенка с ЗПР. Педагогическая задача коррекционно-развивающей направленности должна, на наш взгляд, формулироваться педагогом на основе его ориентации на объективированную и осмысленную иерархию трудностей ребенка с ЗПР.

Установить такую иерархию педагогу самостоятельно не только сложно, но и невозможно в силу того, что она базируется на психологических представлениях об особенностях индивидуального развития конкретного

младшего школьника с ЗПР. Таким образом, возникает необходимость взаимодействия учителя и психолога, предметом которого выступает индивидуализация образовательной деятельности ребенка с учетом его особых образовательных потребностей и их динамики в процессе обучения. Именно психолог способен помочь педагогу понять, какой просчет в педагогической работе повлек за собой разрыв между обучением и развитием, и что нужно сделать, чтобы привести их в соответствие, и как соотносить «шаги» в развитии ребенка с «шагами» в методике обучения» [105].

Вышесказанное подтверждает тезис Л.С. Выготского о том, что «особый» ребенок нуждается в обучении, которое ведет за собой развитие, при этом центральная задача заключается в том, чтобы объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, предсказать дальнейший ход развития и указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к конкретному ребенку [29].

Качество подготовки педагогов начального общего образования для работы с младшими школьниками с ЗПР подразумевает освоение ими новых профессиональных задач, которые в обобщенном виде можно представить как проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ЗПР на основе понимания иерархии их особых образовательных потребностей.

Как показывает Т.А. Соловьева, индивидуализация обучения, которая позволила бы учесть индивидуальные различия в психическом развитии детей, в традиционной системе осложнена условиями фронтального обучения, ориентированными на характеристики, возможности и условия общеобразовательной среды [172].

Таким образом, значимые преобразования в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР в условиях интеграции/инклюзии связываются с поиском инструментов преобразования фронтального обучения, не предусматривающего адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям младшего школьника с ЗПР.

Таким образом, установление иерархии проблем в развитии младшего школьника с ЗПР, проявляющихся в учебной деятельности, необходимо для постановки педагогом с помощью психолога индивидуализированных педагогических задач коррекционно-развивающей направленности и их решения на основе адаптации заданий, форм и способов взаимодействия на уроке и вне урока. Это согласуется с требованием ФГОС НОО обучающихся с ЗПР осуществлять коррекционную работу в ходе всего учебно-образовательного процесса, предполагающего прямую и опосредствованную коррекцию проблем психосоциального развития обучающихся с ЗПР и оказание конкретной помощи в освоении нового учебного материала как в пределах урока, так и на уровне АООП НОО в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ЗПР, согласно требованиям ФГОС, осуществляется учителем-дефектологом, логопедом, специальным психологом. В то же время учителя начального общего образования, реализующие предметные области, должны оперативно адаптировать содержание учебных предметов с помощью использования специальных способов, средств, методов и приемов, которые позволяют преодолеть возникшие затруднения обучающихся в освоении предметных областей, обусловленные особенностями их индивидуального развития. Только в случае объединения усилий учителя и других специалистов по реализации педагогических задач коррекционно-развивающей направленности в структуре образовательного процесса может быть обеспечена практическая реализации идеи Л.С. Выготского о том, что специальная педагогика должна быть «растворена» в общей деятельности ребенка [28].

В качестве инструмента предложенной нами технологии взаимодействия специального психолога и учителя начального общего образования предложен мониторинг индивидуального развития младших школьников с ЗПР. Мониторинг, как мы уже говорили выше, рассматривается нами на основе положений концепции функционально диагноза, раскрывающих возможность индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР

посредством совместного продвижения специалистов по следующему пути: от фиксации и систематизации фактов, отражающих трудности индивидуального психосоциального развития младшего школьника, установления их индивидуальной иерархии, к формулировке индивидуализированных педагогических задач коррекционно-развивающей направленности.

Педагогическая задача коррекционно-развивающего характера, содержательно дополняющая общепедагогические задачи, связанные с освоением содержания учебного предмета, рассматривается нами в контексте требований к индивидуализации образовательной деятельности обучающегося с ЗПР. Такая формула реализации педагогического процесса способствует овладению учениками базовым содержанием образования, достижению ими успеха в доступных видах деятельности, предупреждению негативного отношения к учебе и ситуации школьного обучения в целом, а также академической и социальной успешности, что является обязательным содержанием специальной поддержки обучающихся с ЗПР в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Далее рассмотрим предлагаемый нами алгоритм трансформации данных диагностики индивидуальных характеристик психосоциального развития ребенка в педагогические задачи по запросу учителя.

Алгоритм включает два компонента такой трансформации: исследовательские действия и исследовательский вопрос.

Важно придерживаться заданной последовательности разрешения исследовательских вопросов для достижения наибольшего коррекционно-педагогического эффекта (Рисунок 11).

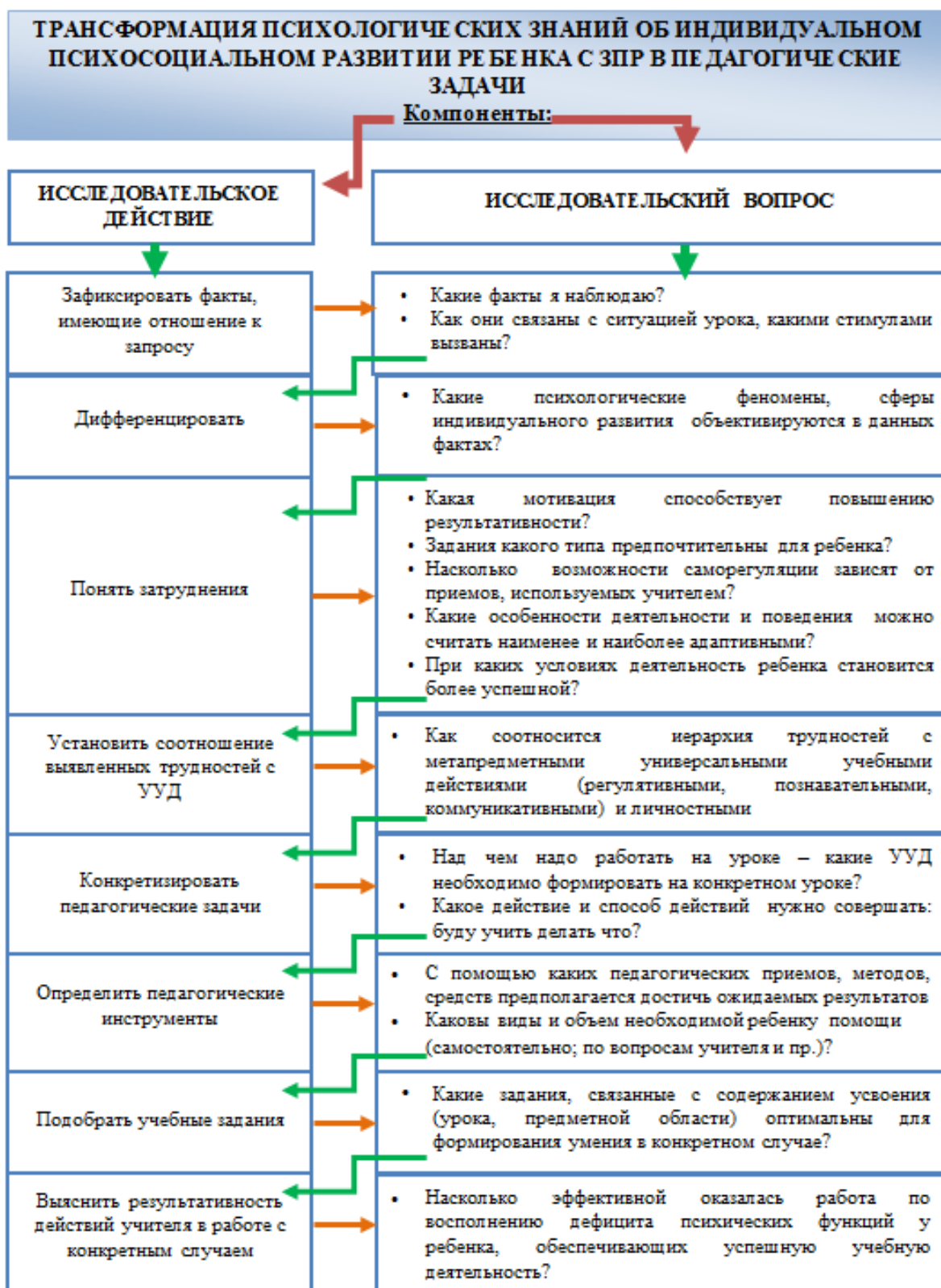


Рисунок 11 – Алгоритм перевода психологических данных об индивидуальном психосоциальном развитии ребенка в педагогические задачи

Предлагаемый алгоритм позволяет сделать урок вариативным и достаточно гибким, обеспечивая тем самым два вида достижений: успешное решение учебных задач и эффекты продвижения ребенка в развитии универсальных

учебных действий, являющихся прямым следствием достижения запланированных педагогом результатов урока/системы уроков. Кроме того, данный алгоритм позволяет упорядочить последовательность и содержание деятельности учителя по выстраиванию индивидуализированного взаимодействия с обучающимися на разных этапах урока.

Сущность предлагаемых нами методических преобразований состоит в выстраивании диагностически обоснованной адаптивной стратегии урока на конкретном предметном содержании, позволяющей учесть индивидуальные различия детей при реализации фронтальной формы урока. Такая стратегия способствует адаптации форматов традиционного фронтального обучения, малочувствительных к особенностям индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Тем самым решается проблема иной регламентации взаимодействия педагога с обучающимися с ЗПР в ситуации урока, которая позволяет педагогу лучше понять смысл высказываний и действий ребенка в конкретном образовательном контексте, а также смысл своих действий с точки зрения достижения результативности. По нашему мнению, такая регламентация может быть достигнута встраиванием приемов коррекционной помощи с учетом иерархии трудностей ребенка в структуру и в содержание урока, что позволит повысить эффективность педагогического взаимодействия.

Работа с предложенным алгоритмом – это особый вид деятельности, формирующий интегративные умения, определяющиеся как целевыми ориентирами и предметным содержанием урока, так и особенностями индивидуального развития ученика. Это прогностические умения: продумывание последовательности и характера педагогических действий, ориентированных на системную деятельность учителя; дидактические умения: отбор эффективных индивидуализированных способов взаимодействия с обучающимися, содержание которого определяется содержанием урока; рефлексивные: контроль за динамикой достижений на всех этапах урока.

Итак, после установления психологом и совместного с будущим педагогом уточнения иерархии имеющихся у младшего школьника трудностей, объективирующихся в его учебном поведении (III этап мониторинга индивидуального развития), педагог разрабатывает (проектирует) адаптивную стратегию своего педагогического взаимодействия с младшим школьником с ЗПР на уроке с целью обеспечения включенности ребенка в работу всего класса и достижения максимального обучающего эффекта.

После этапа проектирования и обсуждения с психологом конкретизации запланированных действий и приемов педагог переходит к составлению конспекта урока по следующему алгоритму:

I. *Общедидактический модуль:*

1. Тема урока:

- название (см.учебник)
- в какую тему (раздел) школьного курса входит.

2. Преемственность и перспективность изучения данной темы урока:

- что изучалось ранее, какие трудности были у ребенка при изучении данной темы («Укажите предметные трудности, связанные с изучением данной темы»);
- что следует изучить на данном уроке;
- связь с последующими уроками, темами.

3. Тип урока:

- изучение (открытие нового);
- комбинированный;
- обобщение;

4. Цели урока (см. Примерные рабочие программы на сайте <http://fgosreestr.ru>).

- предметные;
- метапредметные;
- личностные.

II. Содержательный модуль.

1. Произвести содержательный анализ понятий, предлагаемых для освоения детьми в рамках темы урока. Проанализировать связь понятий с жизненным опытом обучающихся.
2. Установить, какие предметные умения необходимо развивать для освоения понятий, проанализировать и подобрать материал для практических заданий. Спрогнозировать индивидуальные трудности младшего школьника с ЗПР в процессе изучения им материала, учитывая:
 - возможное неточное понимание новых понятий;
 - сниженную работоспособность и особенности ее динамики в течение урока;
 - низкую познавательную активность;
 - недостаточную способность к длительному выслушиванию объяснений;
 - нарушения зрительно-моторной координации;
 - низкий уровень самоконтроля;
 - частое механическое выполнение учебных заданий и другие.

III. Операционально-технологический (представленный взаимосвязью двух видов деятельности – учителя и обучающегося).

Учитель фиксирует конкретные действия обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей: узнает (решает, читает, воспроизводит), понимает простые инструкции, использует самостоятельно (с помощью) на новом/знакомом материале, демонстрирует умение самостоятельно (с помощью) на новом/знакомом материале, проявляет интерес, действует самостоятельно/по инструкции/по образцу при составлении (создании и т.п.) и др.

Таким образом, на данном этапе будущий педагог НОО должен:

1. Продумать методы и приемы решения учебно-практических задач с учетом диагностированных особенностей индивидуального развития обучающихся (наблюдение, беседа, проблемная ситуация, моделирование,

конструирование, данные экспериментально-психологического исследования).

2. Определить организационные формы урока, соотносящиеся с индивидуальными образовательными потребностями обучающегося (фронтально, в группах, в парах, индивидуально).

3. Определить, какие УУД и в каком содержательном наполнении следует фиксировать на каждом этапе урока с учетом его структуры.

IV. Рефлексивный: определить соответствие содержания и организационно-информационного обеспечения урока.

Подобное проектирование урока предоставляет будущему учителю возможность рассмотрения конкретных способов «включения» ребенка с ЗПР в общую деятельность класса при обеспечении его индивидуальной поддержки, тем самым адаптируя образовательный процесс к его возможностям. Алгоритм перевода дает как педагогу, так и психологу ключ к анализу всех структурных компонентов урока с позиции обеспечения «включенности» младшего школьника с ЗПР в образовательный процесс, а в перспективе - к оценке изменений в иерархии имеющихся у младшего школьника трудностей учебного поведения.

В процессе проведения уроков студентом – будущим учителем, студент-психолог ведет наблюдение за динамикой учебного поведения ребенка, одновременно оценивая вариативность и эффективность педагогической тактики учителя.

В ходе проведения урока педагогом психолог фиксирует взаимодействия педагога и ребенка в соответствии с его этапами (Таблица 5).

Таблица 5 – Образец карты организованного наблюдения

Этапы урока	Высказывания и действия педагога	Высказывания и действия ребенка
Организационный		

После каждого урока педагог осуществляет рефлексию своих действий, направленных на адаптацию способов взаимодействия с ребенком, а психолог анализирует карту организованного наблюдения.

Совместно педагог и психолог оценивают достаточность/недостаточность использования коррекционных приемов для достижения ожидаемых результатов: усвоения материала и решения поставленных на уроке задач. Результаты обсуждения отражаются в Таблице 6.

Таблица 6 – Сводные данные по итогам обсуждения между педагогом и психологом о достаточности/недостаточности использования коррекционных приемов

Ведущие трудности обучающегося	Примененные приемы на каждом этапе урока	Степень достижения результата по самооценочному мнению педагога	Степень достижения результата по оценке психолога

На основе наблюдения за учебным поведением ребенка с ЗПР на уроке психолог определяет, насколько задания, предложенные учителем всему классу, были адаптированы к особенностям развития конкретного ребенка с ЗПР, выявленным на всех этапах диагностики. Затем он формулирует (уточняет) и аргументирует рекомендации учителю по учету специфики индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР.

Таким образом, совместная деятельность педагога и психолога позволяет выстроить коррекционно-педагогический процесс с учетом актуальных и потенциальных возможностей ребенка с ЗПР в организации им собственного учебного поведения и собственно образовательной деятельности. Все последующие результаты коррекционно-педагогической работы педагога и психолога сопоставляются с данными, полученными на предшествующих этапах мониторинга.

Выводы

1. Разработанные целевые ориентиры, содержание, этапы, компоненты модели совместной вузовской подготовки педагогов начального общего образования и специальных психологов позволяют обеспечить интеграцию общепедагогических и дефектологических знаний в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР, а также осуществить программную реализацию совместной подготовки указанных специалистов к осуществлению мониторинга индивидуального развития данной категории детей.
2. Содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность указанных специалистов в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР младшего школьного возраста, раскрывается через обоснованный отбор теоретических знаний и операционализацию интегративных умений, определяемых для освоения будущими педагогами и специальными психологами.
3. Спроектированная система методического обеспечения отражает детализированные алгоритмы будущей профессиональной деятельности педагогов и специальных психологов на каждом этапе используемого мониторинга.
4. Разработанный алгоритм трансформации данных психологического исследования индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР в педагогические задачи, как одной из наиболее сложных методологических проблем взаимодействия педагога и психолога, позволяет в первом приближении осуществить попытку ее решения.
5. Конкретизированы и операционализированы алгоритмы профессиональных действий педагога начального общего образования и специального психолога, раскрыт и описан подход к реальному и непротиворечивому преодолению барьеров между парадигмами общего и специального образования, необходимому для успешного развития интегрированной/инклюзивной образовательной практики.

ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ ПОДХОДА К СОВМЕСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

4.1. Организация экспериментальной апробации и характеристика выборки исследования

Апробация и оценка эффективности модели совместного обучения будущих учителей и психологов¹, основанного на освоении ими процедуры мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, была реализована в рамках структурированного педагогического эксперимента. Программа педагогического эксперимента включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (оценочно-корректировочный).

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

- 1) определить состав участников эксперимента и сформировать выборку исследования;
- 2) апробировать содержание и механизмы реализации подхода к совместной вузовской подготовке будущих педагогов и психологов на основе и в процессе мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР;
- 3) апробировать разработанное программно-методическое и технологическое обеспечение процесса совместного обучения педагога и психолога;
- 4) описать содержание, логику формирования профессиональных компетенций и уровни их становления в ходе совместной подготовки педагогов и психологов;
- 5) определить динамику формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и психологов в области мониторинга индивидуального развития детей с ЗПР на основе анализа продуктов деятельности студентов и экспертных оценок со стороны преподавателей и руководителей практики;

¹ Направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология

- б) предложить модификацию методики SWOT-анализа процесса взаимодействия педагога и психолога в области индивидуализации образовательной деятельности младшего школьника с ЗПР, показать ее возможности для определения эффективности предлагаемых форматов подготовки указанных специалистов к работе в условиях инклюзии;
- 7) доказать достаточность подготовки будущих педагогов и психологов к совместному осуществлению мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР как основного инструмента их профессионального взаимодействия.

Характеристика выборки

В разные годы в эксперименте были задействованы 70 студентов II-IV курсов очной формы обучения: 35 будущих педагогов начального общего образования и 35 будущих специальных психологов. Кроме них в исследовании приняли участие 15 преподавателей МАГУ и 30 работников образовательных организаций в качестве участников малого консилиума.

Выборку студентов составили контрольная и экспериментальная группы. В *контрольную группу* (КГ) были включены 20 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», направленность (профиль) Начальное образование, и 20 студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) Специальная психология, 2011-2012 года набора очной формы обучения в соответствии с контрольными цифрами приема.

Анализ и оценка уровней сформированности основных структурных компонентов профессиональных компетенций в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР у включенных в исследование студентов проводились на третьем (2013/2014 учебный год) и четвертом (2014/2015 учебный год) курсах. Включение студентов 2011-2012 года набора в качестве участников контрольной группы определяется результатами эксперимента по апробации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, проводившегося в Мурманской области с 2013 года. Полученные результаты продемонстрировали, в

частности, недостаточную эффективность традиционной модели подготовки будущих педагогов и психологов к реализации мониторинга индивидуального развития школьников с ЗПР и определили необходимость разработки обновленного ее формата с учетом выявленных недостатков.

Разработанный нами подход к подготовке специалистов указанных профилей, описанный выше, был апробирован с участием *экспериментальной группы* (ЭГ), в которую вошли 15 будущих педагогов начального общего образования, обучающихся по направлению *44.03.01 Педагогическое образование*, и 15 будущих специальных психологов направления подготовки *44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование* очной формы обучения 2014 года набора согласно контрольным цифрам приема. Их обучение осуществлялось в условиях эксперимента (то есть в условиях совместной подготовки) в течение 3-х лет (с 2016 по 2018 гг.).

Динамика формирования профессиональных компетенций в области мониторинга в КГ и ЭГ оценивалась по одним и тем же критериям и предполагала значительное количество диагностических срезов с использованием инструментария, разработанного не только для итогового, но и для текущего контроля формирования компетенций.

В исследовании было получено 280 продуктов деятельности студентов, количество и разнообразие которых позволило сделать обоснованные выводы. Продуктами деятельности выступили: протоколы наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР; аналитические справки будущих педагогов и специальных психологов по результатам проведенного ими сплошного невключенного наблюдения; заключения по результатам диагностики младших школьников с ЗПР, включающие определение иерархии имеющихся у ребенка трудностей; описания проектирования уроков и их конспекты.

Экспериментальное исследование было организовано как лонгитюдное, что потребовало многократных контрольно-измерительных процедур в отношении каждого участника, включенного в выборку.

4.2. Результаты оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов и психологов в области их взаимодействия (на основе анализа продуктов деятельности студентов)

Оценка процесса формирования профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы (обучающихся совместно) в сфере мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР осуществлялась нами на 3-х уровнях:

- 1) дифференцированной теоретической подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов;
- 2) интегрированной теоретической подготовки студентов двух указанных направлений;
- 3) интегрированной производственной практики.

В контрольной группе студентов, обучающихся по традиционной вузовской технологии, предполагающей раздельное обучение, на основе разработанной нами методики определялись уровни сформированности профессиональных компетенций. В экспериментальной группе кроме данных уровней определялась логика их формирования в соответствии с ориентирами, обозначенными в концепции функционального диагноза детей с нарушениями развития.

Выявление и оценка профессиональных компетенций студентов обоих направлений подготовки осуществлялись в области диагностической и коррекционно-педагогической работы.

Уровень сформированности таких компетенций по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование определялся:

- готовностью к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3);
- способностью осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов образовательно-коррекционной работы (ПК-6);

- способностью к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ;
- способностью к анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития (ПК-5).

Согласно ФГОС ВО, у студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование в области диагностической и коррекционно-педагогической работы оценивалась способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2) и способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9).

Процесс анализа и оценивания качества освоения технологии мониторинга осуществлялся нами в соответствии с содержанием двух структурных компонентов – *когнитивного* и *практического*.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций оценивался по совокупности освоенных (дифференцированно и интегрированно) теоретических знаний, необходимых для практической реализации мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

I. Содержание когнитивного компонента включает следующие знания:

- теоретико-методологических подходов к изучению проблемы ЗПР;
- возрастных и индивидуальных особенностей развития (познавательного, личностного развития школьника и сферы его работоспособности);
- общих и особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР;
- основных общепедагогических и общедефектологических принципов построения образовательной деятельности с учетом приоритетов ФГОС;
- положений концепции функционального диагноза;
- принципов и задач диагностической и коррекционной работы;

- методов психолого-педагогического диагностики индивидуального развития младшего школьника: первичного обследования ребенка с ЗПР и применяемых с целью уточнения полученных данных;
- принципов анализа, интерпретации и форм представления результатов диагностики индивидуального развития обучающихся с ЗПР;
- субъекта и предмета мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР;
- целей, задач, этапов и организации мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР, критериев и параметров анализа его результатов;
- возможностей повышения точности и эффективности коррекционных воздействий на основе максимальной индивидуализации конкретных проблем ребенка и установления их иерархической структуры в каждом отдельном случае.

Практический компонент профессиональных компетенций отражает освоение умений в области проведения мониторинга, предполагающих получение необходимых объективных сведений о ребенке, их интерпретацию, обобщение и трансформацию диагностических данных в педагогические задачи. Содержание практического компонента и этапы его освоения отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Оценка теоретической и практической реализации технологии совместного обучения будущих педагогов НОО и специальных психологов мониторингу индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР

Этап практики	Содержание этапа	Умения	Продукт для оценивания
1.Подготовительный	Отработка диагностических показателей, критериев и индикаторов оценки индивидуального развития младшего школьника с ЗПР	Анализ содержания показателей. Способность относить факты учебного поведения к определенному показателю.	Аналитическая таблица. Самоотчет.

<p>2. Освоение метода невключенного сплошного наблюдения</p>	<p>Наблюдение за ребенком на уроке и анализ результатов</p>	<p>Сбор и фиксация фактов, объективно отражающих учебное поведение ребенка в естественной ситуации урока с применением правил и критериев диагностического динамического наблюдения. Выделение фактов и их сопоставление с критериями. Совместная интерпретация фактов. Совместное формулирование первичной общей гипотезы обследования.</p>	<p>Протокол наблюдения. Анализ протокола. Самоотчет</p>
<p>3. Проверка предварительной гипотезы о причинах и иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР в процессе обучающего эксперимента</p>	<p>Проведение и анализ результатов обучающего эксперимента</p>	<p>Постановка конкретных задач диагностики на основе оценки специфики учебного поведения обучающегося с ЗПР. Выдвижение гипотезы о причинах затруднений ребенка, их иерархии и взаимосвязях. Уточнение конкретного содержания диагностики для проверки гипотез каждым из специалистов. Осуществление отбора методик психолого-педагогической диагностики с учетом первичной гипотезы и феноменологии индивидуальных особенностей психического развития и поведения</p>	<p>Протокол обучающего эксперимента Заключение на ребенка. Самоотчет</p>

		<p>младших школьников с ЗПР.</p> <p>Проектирование сценария и процедуры проведения диагностики с учетом ее цели, задач, выдвинутых гипотез.</p> <p>Проведение обучающего эксперимента.</p> <p>Проектирование адаптивной стратегии урока.</p> <p>Совместная интерпретация результатов, установление причинно-следственных связей, представление обобщенных фактов в виде заключения на ребенка с указанием причин и иерархии выявленных трудностей.</p> <p>Определение последовательности и способов преодоления трудностей ребенка, проектирование с их учетом коррекционной работы.</p>	
<p>4. Трансформация данных диагностики в педагогические задачи</p>	<p>Совместное определение образовательных условий, соотносящихся с возможностями и потребностями обучающихся с ЗПР.</p>	<p>Разработка психологом рекомендаций для педагогов по индивидуализации обучения и воспитания обучающихся с ЗПР.</p> <p>Апробация педагогом адаптивной стратегии урока</p>	<p>Рекомендации по индивидуализации работы. Конспекты уроков.</p> <p>Самоотчет</p>

Представим более подробно задачи каждого этапа освоения технологии мониторинга и критерии оценки сформированности практического компонента профессиональных умений.

На I этапе экспертами (руководителями производственной практики – преподавателями МАГУ, а также педагогами НОО и психологами образовательной организации) оценивались *умения по составлению протоколов сплошного невключенного наблюдения* педагогов и психологов за учебным поведением младших школьников с ЗПР.

Критерии оценки протоколов наблюдений:

- объективность регистрации фактов (0-3 балла);
- полнота фиксации фактов, отражающих общие характеристики познавательной деятельности ребенка, эмоционально-поведенческих проявлений и сферы работоспособности (0-3 балла);
- полнота фиксации фона, на котором проявляются интересующие наблюдателя характеристики интеллектуально-мнестической, коммуникативно-поведенческой сфер ребенка (0-3 балла).

На II этапе освоения технологии оценивались умения будущих педагогов и психологов интерпретировать данные об индивидуальных проявлениях учебных и поведенческих трудностей у младших школьников с ЗПР, умения фиксировать факты, определять причины возникших на уроке трудностей и устанавливать взаимосвязи между ними.

Критерии оценки:

- точность соотнесения фактов, определяющих проявление наблюдаемых особенностей младшего школьника с ЗПР, с критериями индивидуального развития (0-3 балла);
- достаточность фактов для установления причин трудностей учебного поведения школьника (0-3 балла);
- объективность, аргументированность установления искомых причинно-следственных связей (0-3 балла).

На **III этапе** будущим специальным психологам была поставлена задача проведения обучающего эксперимента с младшим школьником с ЗПР, а будущим педагогам – составление конспекта и проведение урока с целью получения недостающей и (или) уточняющей информации о школьнике. И в первом, и во втором случаях основной целью являлась проверка первичной гипотезы о характере учебных и поведенческих трудностей, наблюдаемых у ребенка с ЗПР. Эксперты оценивали сформированность у студентов профессиональных умений при обобщении данных диагностики индивидуального развития ребенка с ЗПР.

В оценке качества итогового заключения, обобщающего данные диагностической работы студентов, использовались единые критерии. Различия в содержании психологического и педагогического заключений определялись, главным образом, различиями в способах получения диагностической информации. В число критериев были включены:

- точность и корректность использования профессиональной терминологии (0–3балла);
- достаточность данных для понимания и описания особенностей познавательной деятельности, поведения, коммуникации, умственной работоспособности младшего школьника с ЗПР (0–3балла);
- корректность и точность качественного анализа поведения и деятельности ребенка на основе перечисленных категорий, способность к установлению иерархии выявленных трудностей индивидуального развития (0–3 балла);
- способность к осмысленной интерпретации особенностей индивидуального развития ребенка с ЗПР на основе установления причинно-следственных связей (0–3балла);
- овладение умением представлять данные, полученные при обследовании ребенка, в форме таблиц и индивидуальных профилей (0–3 балла).

Наконец, на **IV этапе** осуществлялась оценка сформированности у студентов *умения трансформировать данные диагностики в индивидуальные педагогические задачи*. Оценка проводилась экспертами на основе анализа

представленных будущими педагогами и психологами описаний проектирования уроков и конспектов.

Критерии оценки:

- способность к совместному определению трудностей учебного поведения обучающихся и специфике формирования на каждом этапе урока универсальных учебных действий (0–3балла);
- способность к совместному установлению последовательности и способов преодоления трудностей ребенка(0–3балла);
- способность к проектированию эффективных приемов взаимодействия педагога и ребенка (0–3балла);
- способность к совместной рефлексии предпринятых трансформаций взаимодействия педагога и ребенка в ходе урока и формулировке необходимых последующих изменений (0–3балла).

Формируемые умения по переводу полученной психодиагностической информации в педагогическую плоскость позволяют на основе совместной, координированной деятельности педагога и психолога обеспечить предпосылки для успешного решения важнейших задач современной образовательной практики:

- обоснованно выделять или уточнять типологический вариант ЗПР;
- определять на его основе оптимальный для конкретного ребенка образовательный маршрут;
- уточнять педагогические и психологические условия, необходимые для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка.

Сравнительный анализ профессиональной подготовки педагогов и психологов, осуществляемой в традиционной (раздельной) и апробируемой (совместной) формах их обучения, свидетельствует о различиях в формировании как содержательной, так операциональной стороны их деятельности в сфере диагностики индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.

Результаты анализа соответствующих профессиональных умений у студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Оценка практической реализации технологии совместного обучения мониторингу будущих педагогов НОО и специальных психологов (%)

Этапы освоения мониторинга	Уровни В баллах	Контрольная		Экспериментальная	
		Педагоги	Психологи	Педагоги	Психологи
1.Получение данных о ребенке	Высокий (7-9)	10	20	80	87
	Средний (4-6)	80	70	20	13
	Низкий (1-3)	10	10	-	-
2.Интерпретация данных	Высокий (7-9)	-	-	80	80
	Средний (4-6)	80	90	20	20
	Низкий (1-3)	20	10	-	-
3.Обобщение данных	Высокий (11-15)	-	-	80	87
	Средний (6-10)	70	90	20	13
	Низкий (1-5)	30	10	-	-
4.Трансформация данных диагностики в педагогические задачи	Высокий (9-12)	-	-	80	87
	Средний (5-8)	70	90	20	13
	Низкий (1-4)	30	10	-	-

На основе количественно-качественного анализа нами были определены уровни сформированности интегративных умений на каждом из этапов мониторинга, что позволило фиксировать динамику формирования соответствующих компетенций в экспериментальной и контрольной группах.

Оценка сформированности интегративных умений предполагала их операционализацию.

На первом этапе освоения мониторинга (получение данных о ребенке) студенты должны были продемонстрировать:

1.Объективность регистрации наблюдаемых фактов.

2.Полноту фиксации феноменов, выделенных для наблюдения:

- понимание и усвоение инструкции педагога;
- характер социально-эмоционального реагирования (особенности контакта, проявления интереса, негативизма, реакций на неуспех, похвалу);
- динамика поведения ребенка в ходе урока с учетом возможных внешних стимулов;

- отражение всех этапов его деятельности при выполнении конкретного задания;
- восприимчивость ребенка к помощи педагога;
- перенос усвоенного способа деятельности на аналогичные задания;
- темп деятельности ребенка на разных этапах урока и при выполнении заданий разного типа.

Охарактеризуем уровни сформированности умений по получению данных о ребенке, оценка которых проводилась на основе анализа составленных протоколов экспертами.

Высокий уровень. Факты не подменяются их интерпретацией наблюдателем, фиксируются объективно, развернуто, достаточно полно, как в отношении ребенка, так и его окружения (допускается не более двух ошибок). В отношении выполнения каждого задания на уроке зафиксированы все этапы деятельности ребенка. Отражена динамика поведения ребенка на всех этапах урока во взаимосвязи с внешними ситуативными факторами.

Средний уровень. Объективная регистрация фактов в ряде случаев подменяется их обобщенной интерпретацией, по ряду критериев полноты запись наблюдаемого не отражается; подробная запись действий и высказываний младшего школьника с ЗПР, стимулов окружающей обстановки (высказываний и действий других детей, педагогов, иных раздражителей) в отдельных случаях подменяется их субъективной оценкой и/или сжатым описанием (например, прямая речь записывается в косвенной форме); не отражается динамика поведения ребенка на всех этапах урока, не все этапы деятельности ребенка по выполнению заданий на уроке подробно протоколируются, ориентировочный этап, как правило, не отражается в протоколах.

Низкий уровень. Объективная регистрация фактов в большинстве случаев подменяется их обобщенной и поверхностной интерпретацией, большинство критериев полноты записи наблюдаемого не отражается; подробная запись действий и высказываний младшего школьника с ЗПР, стимулов окружающей обстановки подменяется, как правило, их субъективной оценкой и/или сжатым

описанием, не на всех этапах урока отражается динамика поведения ребенка, отражены не все этапы деятельности ребенка при выполнении заданий на уроке.

Уровни сформированности интегративных умений по получению данных о ребенке у студентов ЭК и КГ представлены на гистограмме (Рисунок 12).

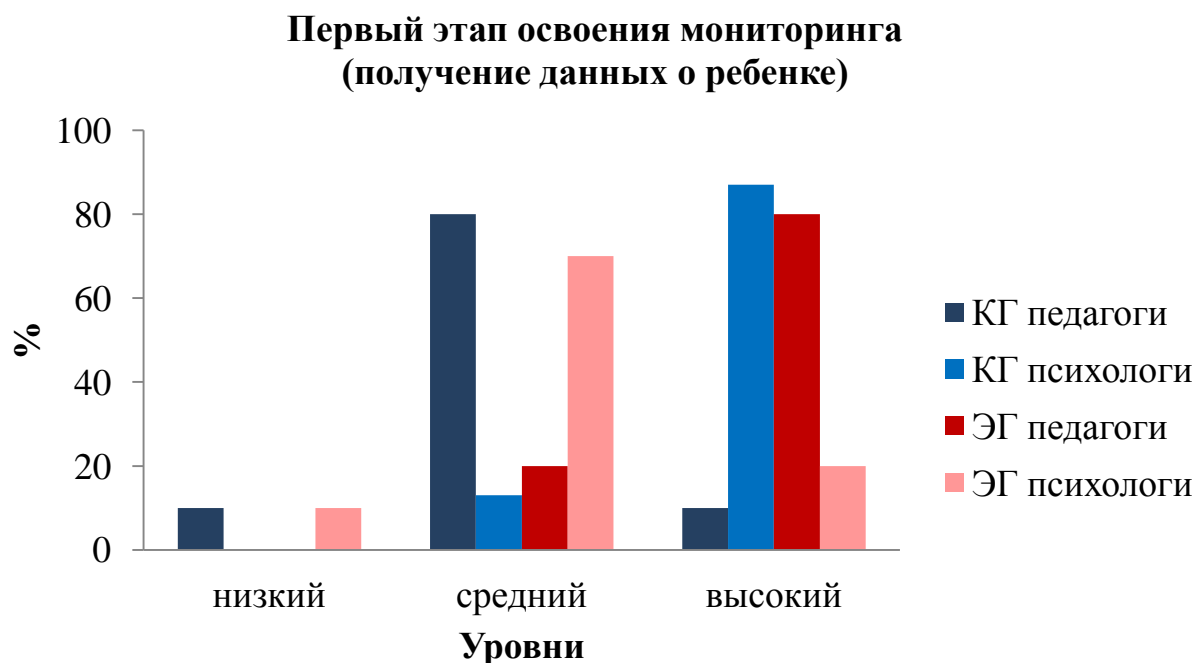


Рисунок 12 – Соотношение уровней сформированности интегративных умений по фиксации фактов в ходе наблюдения в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)

Качественная оценка полученных результатов показывает следующее. У большинства будущих педагогов и психологов *контрольной группы* отмечен средний уровень (80% и 70% соответственно) сформированности умения фиксировать факты, объективно отражающие учебное поведение младшего школьника с ЗПР.

Студенты *экспериментальной группы* (будущие педагоги и психологи) максимально полно фиксировали и объективно описывали факты учебного поведения школьника с ЗПР. Технология совместного обучения мониторингу позволила им получить четкие представления о «портретах» детей с ЗПР, отражающих полноту, точность и разнообразие вариантов их развития. Высокий уровень сформированности интегративных умений на этапе получения данных о ребенке у педагогов составил 80%, а у психологов – 87%.

На втором этапе освоения мониторинга (интерпретация данных) студенты должны были продемонстрировать:

- точность соотнесения фактов, определяющих проявление наблюдаемых особенностей младшего школьника с ЗПР, с критериями индивидуального развития;
- правильность установления причинно-следственных связей: факт – причина;
- аргументированность суждений.

Охарактеризуем уровни сформированности интегративных умений по интерпретации данных о ребенке, оценка которых проводилась на основе анализа экспертами аналитических таблиц, составленных студентами, и публичной защиты студентами представленных материалов.

Высокий уровень. Зафиксированные факты точно соотнесены с критериями индивидуального развития. Правильно установлены связи, отражающие вероятные причины наблюдаемых фактов. Суждения аргументированы с опорой на теоретические знания, с уместным использованием профессиональной терминологии.

Средний уровень. Представленные в протоколах факты наблюдения недостаточно точно соотнесены с критериями индивидуального развития. Некоторые причинно-следственные связи определены верно, но в ряде случаев подменяются поверхностным оцениванием. В аргументации прослеживаются отдельные недостатки теоретического обоснования суждений, профессиональная терминология используется не всегда точно и уместно.

Низкий уровень. Представленные в протоколах факты наблюдения неверно соотнесены с большинством критериев индивидуального развития. Причинно-следственные связи неверно устанавливаются и/или подменяются бездумным оцениванием («не запоминает, потому что плохая память»). Аргументация отсутствует либо носит поверхностный характер, без опоры на теоретические

знания при обосновании своих суждений, профессиональная терминология используется неточно или неуместно.

Уровни сформированности интегративных умений, связанных с интерпретацией данных о ребенке, у студентов ЭК и КГ представлены на гистограмме (Рисунок 13).

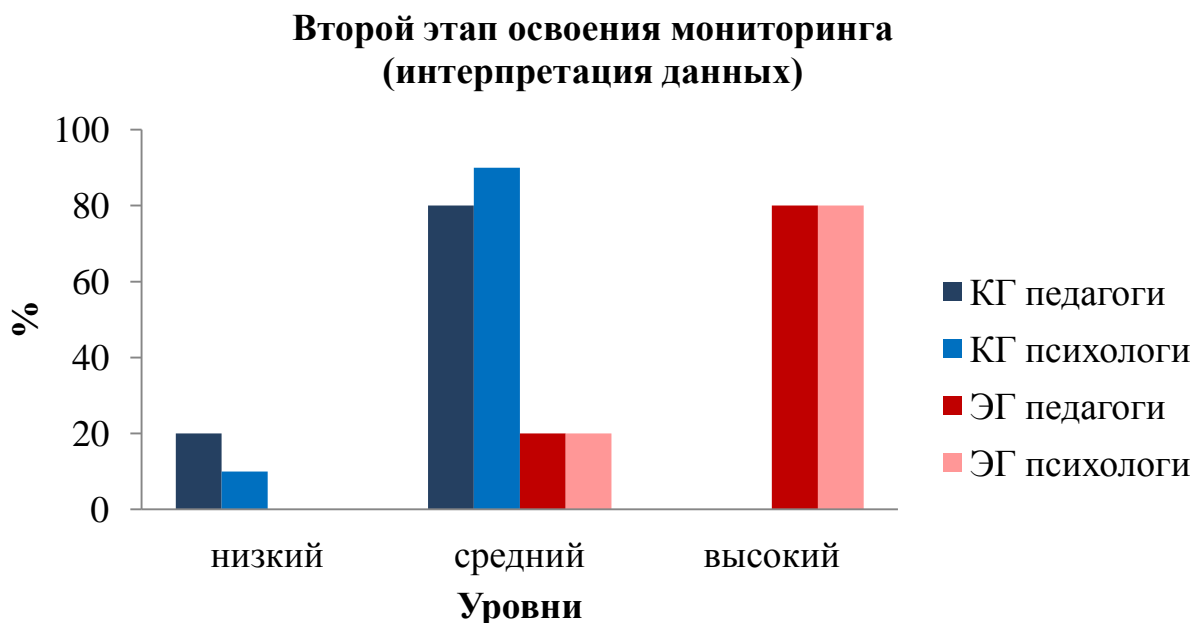


Рисунок 13 – Соотношение уровней сформированности интегративных умений по интерпретации фактов, полученных в ходе наблюдения, в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)

Анализ экспертами уровней сформированности у студентов интегративных умений по интерпретации данных о ребенке показал, что и будущим педагогам, и будущим психологам *контрольной группы* были присущи некоторые общие трудности, а, именно, оценочность и категоричность суждений, а в ряде случаев их необоснованность. Большинство из них обнаружили средний уровень сформированности интегративных умений по интерпретации данных о ребенке (80% и 90% соответственно). И те, и другие зачастую давали неточную интерпретацию причин ошибок и затруднений ребенка («невнимательный», «отвлекался», «не дослушивал до конца»), не связывая проявления его учебного поведения с обстановкой, конкретной ситуацией на уроке, действиями учителя и т.п. Их суждения имели шаблонный характер, оставалась незамеченной

неадаптированность педагогической деятельности учителя к трудностям ребенка. Однако следует подчеркнуть, что будущие учителя при интерпретации фактов, взятых из протоколов наблюдений, обращали больше внимания на дидактические аспекты («не справился», «не понял», «спешит»), а будущие психологи – на эмоциональные реакции ребенка («обрадовался», «обиделся»).

Большинство будущих педагогов и психологов *экспериментальной группы* продемонстрировали высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области интерпретации данных о трудностях учебного поведения младших школьников с ЗПР (80%). Особенно значимым здесь представляется факт указания студентами на важность, но в то же время недостаточность метода наблюдения для индивидуализации образовательной деятельности ребенка, в связи с чем они отмечали необходимость проведения дополнительного диагностического обследования ребенка.

На основе оценки качества составленных студентами итоговых заключений эксперты судили о сформированности умения обобщать данные диагностики. *На третьем этапе* освоения мониторинга (обобщения данных) студенты должны были продемонстрировать:

- точность и уместность использования профессиональной терминологии;
- необходимую для объективности выводов полноту представленных данных об особенностях индивидуального развития младшего школьника с ЗПР;
- способность к достоверной интерпретации иерархии трудностей ребенка с ЗПР;
- способность к установлению иерархии выявленных трудностей индивидуального развития на основе корректного и точного качественного анализа поведения и деятельности ребенка;
- способность визуализировать данные, полученные в ходе изучения ребенка, в виде индивидуальных профилей.

Опишем уровни сформированности интегративных умений, связанных с обобщением данных о ребенке.

Высокий уровень. В заключении точно и уместно используется профессиональная терминология. Представленная в заключении информация достаточна для формулировки объективных выводов. Описанная иерархия трудностей достоверно интерпретирована, точно подтверждена фактами. Данные, полученные в ходе изучения ребенка, правильно визуализированы в виде индивидуального профиля.

Средний уровень. В заключении в ряде случаев неточно и/или неуместно используется профессиональная терминология. Представленная в заключении информация, в целом, достаточна для объективности выводов, но упущены отдельные моменты, отражающие своеобразие развития ребенка. Трудности ребенка представлены в виде перечисления, не все подтверждены фактами и не всегда соотносятся с количественными показателями, отраженными в индивидуальном профиле.

Низкий уровень. В заключении в большинстве случаев неточно и/или неуместно используется профессиональная терминология. Представленная в заключении информация недостаточна для объективности выводов, упущены существенные моменты, отражающие своеобразие развития ребенка. Трудности ребенка преимущественно представлены в виде отрицательных оценочных суждений (плохо занимается, не умеет, не слушает, не интересуется, не хочет), не все подтверждены фактами и, как правило, соотносятся с количественными показателями, отраженными в индивидуальном профиле.

Уровни сформированности интегративных умений по обобщению данных о ребенке у студентов ЭЖ и КГ представлены на гистограмме (Рисунок 14).

Третий этап освоения мониторинга (обобщения данных)

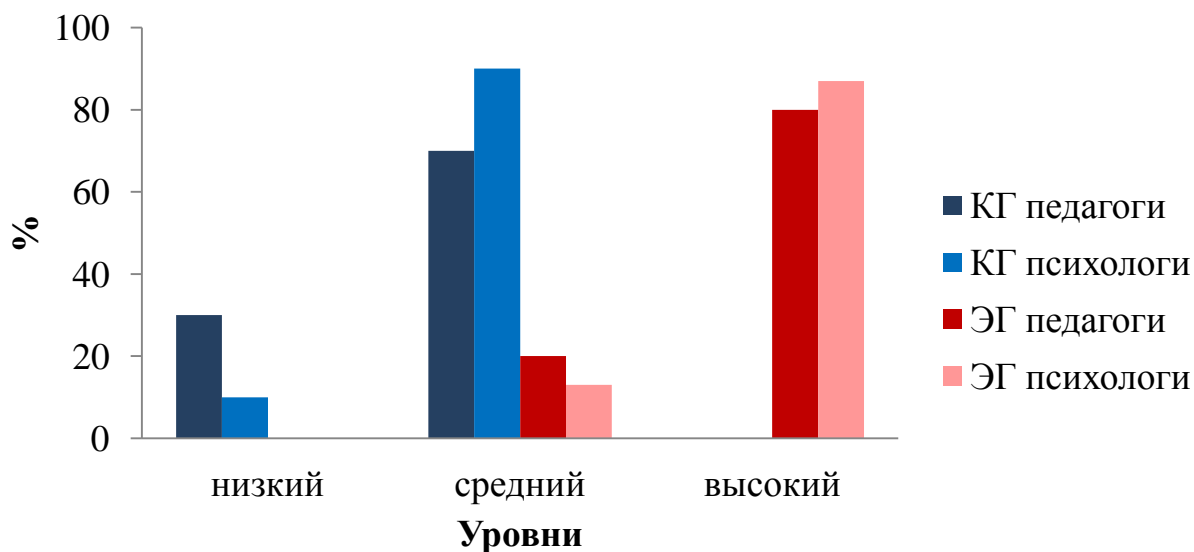


Рисунок 14 – Соотношение уровней сформированности интегративных умений по обобщению фактов, полученных в ходе наблюдения, в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)

Большинство студентов *экспериментальной группы* – будущих педагогов и психологов – продемонстрировало высокий уровень сформированности данного компонента (80% и 87% соответственно). В представленных ими заключениях были корректно, точно и правильно подтверждены фактами качественные характеристики поведения и деятельности ребенка, установлена иерархия выявленных у него трудностей.

В 70% случаев у будущих педагогов и 90% у будущих психологов в контрольной группе уровень сформированности умения обобщать данные диагностики отмечен на среднем уровне, а у остальных – на низком (30% и 10% соответственно). Они испытывали явные затруднения в представлении обобщенных характеристик младших школьников с ЗПР, дифференцируемых на основе различий в структуре, степени выраженности, сочетании нарушений когнитивной, мотивационной и аффективно-поведенческой сфер личности детей. В подготовленных ими заключениях зачастую были представлены разрозненные и нередко противоречивые факты или сделаны неподтвержденные фактами выводы.

Доказательством эффективности совместного обучения педагогов и специальных психологов мониторингу индивидуального развития является их способность предлагать конкретные методические образцы комплексного решения образовательных задач с учетом особенностей индивидуального развития младшего школьника с ЗПР, то есть осуществлять трансформацию психологических данных о ребенке в педагогические задачи. Оценка данной способности проводилась экспертами на основе анализа модульного описания проектирования всех этапов урока, его конспекта и аналитической таблицы, отражающий рефлексию педагогом и психологом эффективности решения задач области индивидуализации образовательной деятельности младшего школьника с ЗПР на конкретном уроке.

Итак, *на четвертом этапе* освоения мониторинга (трансформация данных диагностики в педагогические задачи) студенты должны были продемонстрировать:

- способность к совместному установлению соответствия трудностей учебного поведения ребенка и действий педагога, способность к совместному установлению последовательности и способов преодоления трудностей ребенка;
- способность к последовательному определению эффективных приемов взаимодействия педагога и ребенка по формированию у него на каждом этапе урока универсальных учебных действий;
- способность к совместной рефлексии процесса взаимодействия педагога и ребенка в ходе урока и формулировке необходимых последующих изменений.

Представим уровни сформированности интегративных умений по переводу данных диагностики в педагогические задачи.

Высокий уровень. В обсуждении с педагогом (психологом) студент точно устанавливает соответствие трудностей учебного поведения ребенка и действий педагога, обоснованно определяет последовательность и способы

преодоления трудностей ребенка; последовательно выбирает эффективные приемы взаимодействия педагога и ребенка по формированию у него на каждом этапе урока универсальных учебных действий; осуществляет содержательную рефлексию процесса взаимодействия педагога и ребенка в ходе урока, точно и четко формулирует необходимые последующие изменения.

Средний уровень. В обсуждении с педагогом (психологом) студент устанавливает соответствие не всех трудностей учебного поведения ребенка и действий педагога, излишне обобщенно определяет способы преодоления трудностей ребенка, но не указывает при этом последовательность действий по их преодолению; осуществляет рефлексию отдельных трансформаций взаимодействия педагога и ребенка в ходе урока; при формулировке необходимых последующих изменений использует неконкретные формулировки, которые не позволяют алгоритмизировать действия педагога.

Низкий уровень. В обсуждении с педагогом (психологом) студент не может установить соответствие большинства трудностей учебного поведения ребенка и действий педагога, обобщенно и зачастую неверно определяет способы преодоления отдельных трудностей ребенка, не раскрывает последовательность их преодоления; предлагает необоснованные приемы взаимодействия педагога и ребенка; существенно затрудняется в осуществлении рефлексии трансформаций взаимодействия педагога и ребенка в ходе урока и в формулировке необходимых последующих изменений.

Уровни сформированности интегративных умений по трансформации диагностических данных в педагогические задачи у студентов ЭЖ и КГ представлены на гистограмме (Рисунок 15).

Четвертый этап освоения мониторинга (трансформация данных)

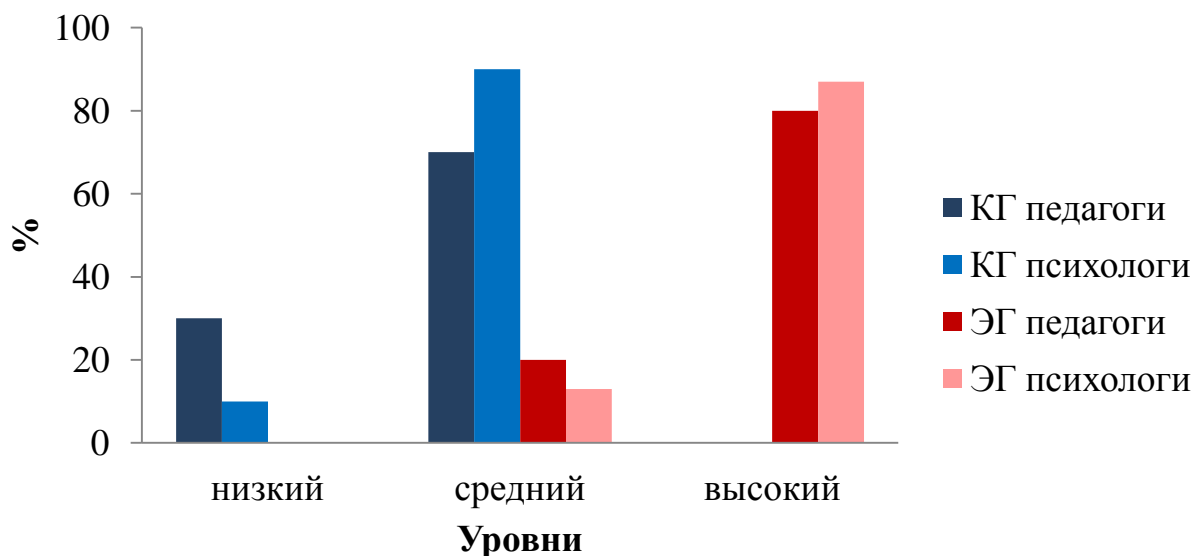


Рисунок 15 – Соотношение уровней сформированности интегративных умений по обобщению фактов, полученных в ходе наблюдения, в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ)

Средний уровень сформированности умения трансформировать данные диагностики в педагогические задачи составил у педагогов контрольной группы 70%, у психологов – 90%, и низкий – 30% и 10% соответственно. Анализ конкретного случая оказывался неполным, многие существенные данные не учитывались ими или учитывались недостаточно. В итоге их представления о содержании специальной помощи ребенку часто носили недифференцированный характер и сводились к общим и поверхностным формулировкам: «приучать к дисциплине», «развивать речь», «воспитывать внимательность», «предлагать игры на развитие мыслительных операций» и т.п. Кроме того, предлагаемые ими приемы работы, как правило, не соотносились с реальными трудностями детей и не конкретизировались. Имели место выраженные затруднения в алгоритмизации действий педагога.

В экспериментальной группе при трансформации диагностических данных в педагогические задачи высокий уровень показали 80% будущих педагогов и 87% будущих специальных психологов, а средний – только 20% и 13% соответственно. У студентов данной группы не вызвали затруднений задания по

адаптации учебного материала, планированию результатов образовательной деятельности обучающихся с ЗПР по принципу «малых шагов» в обучении с обязательным учетом данных как психологической, так и педагогической диагностики. Успешно осуществлялась профессиональная рефлексия.

Таким образом, в результате совместного обучения мониторингу индивидуального развития младших школьников с ЗПР у будущих педагогов и психологов формируемые профессиональные компетенции проявились на уровне, достаточном для успешного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного или интегрированного образования.

Проанализированные и обобщенные результаты эмпирического исследования убеждают в необходимости формулировки единой профессиональной компетенции для направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» и 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология. Данная позиция объясняется тем фактом, что профессиональные компетенции, обозначенные во ФГОС ВО по двум направлениям подготовки разрозненно отражали этапы мониторинга, «изолируя» диагностическую работу от коррекционной, что, в свою очередь, не обеспечивало в системе традиционной вузовской подготовки соблюдения принципа единства диагностики и коррекции, как обязательного условия индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ОВЗ (в том числе с ЗПР).

Считаем необходимым включение в перечень профессиональных компетенций единую для двух направлений подготовки профессиональную компетенцию в следующей формулировке: *осуществление мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ в целях индивидуализации их особых образовательных потребностей как условия достижения оптимального качества инклюзивного образования.*

4.3. Результаты оценки эффективности модели совместной вузовской подготовки педагогов и психологов (по данным SWOT-анализа)

Учитывая важность рефлексивного компонента для эффективного взаимодействия педагога и психолога, был применен метод SWOT-анализа процесса такого взаимодействия на основе предложенной интегративной технологии обучения студентов.

SWOT-анализ предполагает оценку взаимодействия педагога и психолога, раскрывающую его возможности и вероятные риски (strength – сила, weakness – слабость, opportunities – возможности, threats – опасности).

- Сила – это особенности взаимодействия, раскрывающие его сильные стороны в качественном обеспечении индивидуализации образовательных потребностей обучающихся с ЗПР.

- Слабость – это отсутствие чего-то важного во взаимодействии педагога и психолога для обеспечения процесса индивидуализации обучающихся с ЗПР, то, что не удастся решить в условиях взаимодействия.

- Возможности – определяются как потенциал, содержащий ресурс для создания чего-то нового, продуктивного в процессе формируемого взаимодействия.

- Угроза – это то, что может снизить эффекты взаимодействия в области индивидуализации образовательных потребностей детей с ЗПР.

Студентам экспериментальной группы было предложено осуществить SWOT-анализ своего взаимодействия со студентом-педагогом/психологом в ходе практики.

Для осуществления SWOT-анализа проводилась дискуссия, в ходе которой участниками обсуждались сильные и слабые стороны их взаимодействия на разных этапах проведения мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, а также возможности и угрозы в отношении эффективности

данного взаимодействия. Результаты обсуждения записывались в таблицах 9–10, представленных ниже.

Таблица 9 – Результаты SWOT-анализа взаимодействия будущих педагога и психолога на разных этапах проведения мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР (по оценке будущих педагогов)

Сильные стороны (что получилось во взаимодействии):	Слабые стороны (в чем состояли трудности)
<ul style="list-style-type: none"> – совместно ставить цели и распределять функции в профессиональной деятельности, определять пути их достижение и планировать этот процесс – 87%; – достигать преемственности в работе педагога и психолога - 80%; – замечать особенности ребенка - 93%; – аргументировать выводы об индивидуальных особенностях ребенка с помощью наблюдаемых фактов - 80%; – формулировать запрос к психологу - 93%; – использовать теоретические знания для решения практических задач профессиональной деятельности - 100%; – получить полный объем информации о ребенке путем соотнесения фактов его учебного поведения на уроке и в ситуации психологического обучающего эксперимента - 100%; – обмениваться информацией о ребенке, анализировать ее, устанавливать его ведущие трудности - 100%; – определять педагогические задачи с учетом иерархии трудностей ребенка в их отнесенности к универсальным учебным действиям - 87%; – включать в структуру урока приемы решения поставленных педагогических задач, адаптируя тем самым урок для конкретного ребенка - 93%; – алгоритмизировать процесс адаптации структуры и содержания урока с учетом иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР - 80%; – в ходе урока достигать успешности решения ребенком учебных заданий путем варьирования способов и форм 	<ul style="list-style-type: none"> – трансляция друг другу информации, связанной с профессиональной терминологией - 80%; – осуществление целостной рефлексии – 87%; – разделение ответственности - 67%; – конкретизация достижения метапредметных результатов - 53%.

<p>взаимодействия педагога с ребенком, оказания разных видов педагогической помощи (увеличение количества повторений учителем, разбивка заданий на более мелкие части, использование дополнительных наглядных средств, деление способов деятельности на маленькие, увеличение доли предметно-практических методов, опора на социальный опыт ребенка и др.) - 80%;</p> <ul style="list-style-type: none"> – определять эффективность использования предложенных приемов взаимодействия педагога и ребенка, понимать причины их недостаточной эффективности – 80%; – понимать значимые перспективы дальнейшей работы по индивидуализации образовательной деятельности ребенка с учетом его трудностей и достижений - 80%; – устанавливать профессиональный контакт, обмениваться информацией - 100%. 	
<p>Возможности (что дает взаимодействие)</p> <ul style="list-style-type: none"> – повышает эффективность работы с конкретным ребенком- 93%; – дает целостное представление о ребенке- 87%; – позволяет индивидуализировать образовательный процесс с учетом результатов диагностической работы педагога и психолога -100%; – дает возможность проектировать адаптивную стратегию урока – 87%; – позволяет оказать действенную помощь ребенку в преодолении коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных трудностей в образовательном процессе – 87%; – позволяет замечать динамику образовательных потребностей ребенка и своевременно корректировать его образовательный маршрут -73%; – повышает уровень образовательных достижений ребенка, раскрыть его образовательный потенциал – 80%; – дает возможность организации деятельности в соответствии с требованиями ФГОС, соответствующим образом изменить педагогическую деятельность сотрудников школы – 100%; 	<p>Угрозы (что может помешать взаимодействию)</p> <ul style="list-style-type: none"> – коммуникативная неготовность сторон, нежелание работать к коллективе - 40%; – недостаточно четкое понимание специалистами своих функций в области психолого-педагогического сопровождения школьников – 73%.

<ul style="list-style-type: none"> – целесообразно обновляет и взаимообогащает формы, методы, средства, приемы и содержание образовательного процесса младших школьников с ЗПР; повысить эффективность методической работы педагогов – 100%. 	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Таблица 10 – Результаты SWOT-анализа взаимодействия будущих педагога и психолога на разных этапах проведения мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР (по оценке будущих психологов)

<p>Сильные стороны (что получилось во взаимодействии):</p>	<p>Слабые стороны (в чем состояли трудности)</p>
<ul style="list-style-type: none"> – совместно ставить цели и распределять функции в профессиональной деятельности, определять пути и планировать их достижение – 100%; – достигать преемственности в работе педагога и психолога – 80%; – аргументировать выводы об индивидуальных особенностях ребенка с помощью наблюдаемых фактов – 100%; – конкретизировать запрос педагога -93%; – использовать теоретические знания для решения практических задач профессиональной деятельности -100%; – получить полной объем информации о ребенке путем соотнесения фактов его учебного поведения на уроке и в ситуации психологического обучающегося эксперимента – 100%; – обмениваться информацией о ребенке, анализировать ее, устанавливать его ведущие трудности -100%; – определять педагогические задачи с учетом иерархии трудностей ребенка в их отнесенности к универсальным учебным действиям – 80%; – понимать важность обучающего эксперимента для определения эффективных видов помощи ребенку и адаптировать эти данные к ситуации урока – 80%; – подбирать коррекционные приемы для использования педагогом на уроке- 93%; – определять эффективность использования 	<ul style="list-style-type: none"> – трансляция информации друг другу, связанной с профессиональной терминологией – 80%; – осуществления целостной рефлексии -73%; – разделения ответственности - 20%, – прогнозирования трудностей ребенка на уроке – 10%.

<p>предложенных приемов взаимодействия педагога и ребенка, понимать причины их недостаточной эффективности - 80%,</p> <ul style="list-style-type: none"> – понимать значимые перспективы дальнейшей работы по индивидуализации образовательной деятельности ребенка с учетом его трудностей и достижений - 80 %; – устанавливать профессиональный контакт, обмениваться информацией - 100%. 	
<p>Возможности (что дает взаимодействие)</p> <ul style="list-style-type: none"> – повышает эффективность работы с конкретным ребенком - 100%; – дает целостное представление о ребенке - 93; – позволяет индивидуализировать образовательный процесс с учетом результатов диагностической работы педагога и психолога - 100%; – обеспечивает комплексное коррекционно-развивающее воздействие на ребенка – 80%; – позволяет заметить динамику образовательных потребностей ребенка и своевременно корректировать его образовательный маршрут - 80%; – повышает уровень образовательных достижений ребенка, раскрыть его образовательный потенциал - 80 %; – дает возможность организации деятельности в соответствии с требованиями ФГОС, соответствующим образом изменить педагогическую деятельность сотрудников школы – 100%; – целесообразно обновляет и взаимообогащает формы, методы, средства, приемы и содержание образовательного процесса младших школьников с ЗПР - 73%. 	<p>Угрозы (что может помешать взаимодействию)</p> <ul style="list-style-type: none"> – коммуникативная неготовность сторон, нежелание работать в коллективе – 33%; – недостаточно четкое понимание специалистами своих функций в области психолого-педагогического сопровождения школьников - 67 %; – большая нагрузка специалиста, нехватка времени на самоподготовку и проектирование - 100%.

Анализ сильных сторон взаимодействия, выделенных будущими педагогами и психологами, свидетельствует об их достижениях в ходе совместного освоения технологии мониторинга индивидуального развития младшего школьника с ЗПР, причем по группам психологов и педагогов показатели оказались близкими (Рисунок 16).

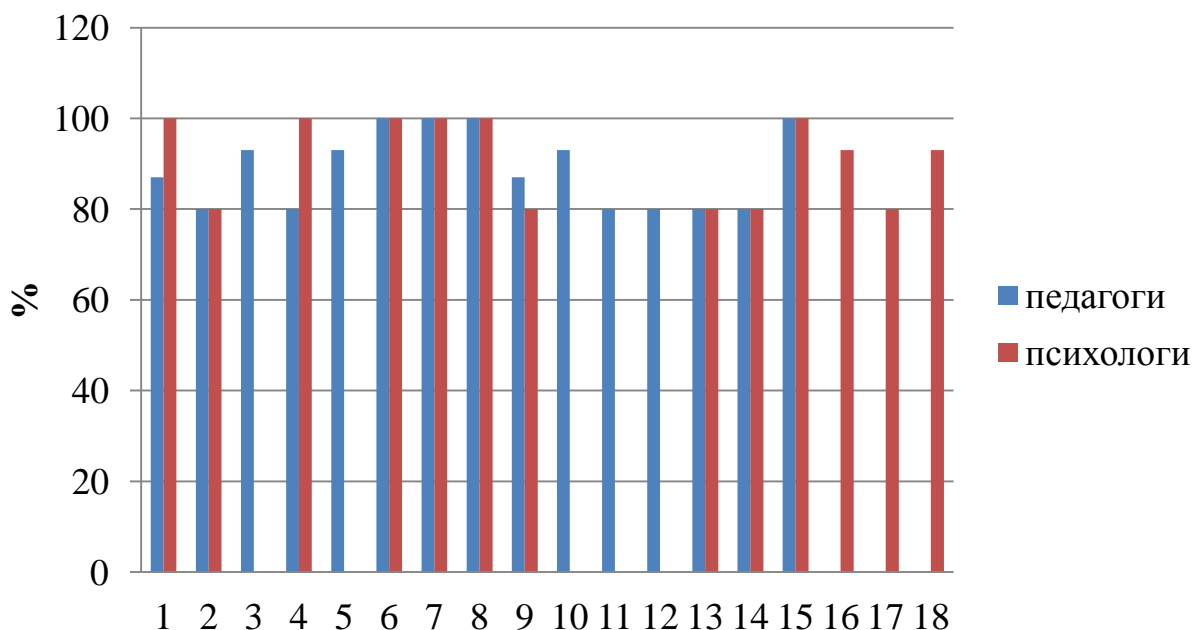


Рисунок 16 – Соотношение оценки будущими педагогами и психологами сильных сторон взаимодействия, обозначения:

1 - совместно ставить цели и распределять функции в профессиональной деятельности, определять пути их достижение и планировать этот процесс; 2- достигать преемственности в работе педагога и психолога; 3 - замечать особенности ребенка; 4 - аргументировать выводы об индивидуальных особенностях ребенка с помощью наблюдаемых фактов; 5 - формулировать запрос к психологу; 6 - использовать теоретические знания для решения практических задач профессиональной деятельности; 7 - получить полной объем информации о ребенке путем соотнесения фактов его учебного поведения на уроке и в ситуации психологического обучающего эксперимента; 8 - обмениваться информацией о ребенке, анализировать ее, устанавливать его ведущие трудности; 9 - определять педагогические задачи с учетом иерархии трудностей ребенка в их отнесенности к универсальным учебным действиям; 10 - включать в структуру урока приемы решения поставленных педагогических задач, адаптируя тем самым урок для конкретного ребенка; 11 - алгоритмизировать процесс адаптации структуры и содержания урока с учетом иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР; 12 - в ходе урока достигать успешности решения ребенком учебных заданий путем варьирования способов и форм взаимодействия педагога с ребенком, оказания разных видов педагогической помощи (увеличение количества повторений учителем, разбивка заданий на более мелкие части, использование дополнительных наглядных средств, деление способов деятельности на маленькие, увеличение доли предметно-практических методов, опора на социальный опыт ребенка и др.); 13 - определять эффективность использования предложенных приемов взаимодействия педагога и ребенка, понимать причины их недостаточной эффективности; 14 - понимать значимые перспективы дальнейшей работы по индивидуализации образовательной

деятельности ребенка с учетом его трудностей и достижений; 15- устанавливать профессиональный контакт, обмениваться информацией; 16 - конкретизировать запрос педагога; 17 - понимать важность обучающего эксперимента для определения эффективных видов помощи ребенку и адаптировать эти данные к ситуации урока; 18- подбирать коррекционные приемы для использования педагогом на уроке.

В то же время двумя группами студентов были отмечены и специфические достижения. Так, психологи назвали: понимание важности обучающего эксперимента для определения эффективных видов помощи ребенку и адаптации этих данных к ситуации урока – 80%; подбор коррекционных приемов для использования педагогом на уроке – 93%. В свою очередь, педагоги отметили следующие достижения: замечать особенности ребенка – 93%; включать в структуру урока приемы решения поставленных педагогических задач, адаптируя тем самым урок для конкретного ребенка – 93%; алгоритмизировать процесс адаптации структуры и содержания урока с учетом иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР-80%; в ходе урока достигать успешности решения ребенком учебных заданий путем варьирования способов и форм взаимодействия педагога с ребенком, оказания разных видов педагогической помощи – 80%.

Таким образом, можно говорить о том, что, несмотря на выделение студентами широкого круга совместно решаемых задач, не произошло их смешения, подмены функционала педагога и психолога. Их ответы показывают, что они воспринимают взаимодействие как способ взаимообогащения своей профессиональной деятельности и как возможность более полного получения представления о ребенке как о субъекте образовательной деятельности. Подтверждение такого вывода мы находим в том, что обмен информацией о ребенке, ее анализ и установление его ведущих трудностей назвали в качестве достижения 100% как педагогов, так и психологов.

Следует обратить внимание на то, что рефлексивные и прогностические аспекты взаимодействия и педагогами, и психологами были оценены не так высоко, как другие достижения. Так, на умение определять эффективность использования предложенных приемов взаимодействия педагога и ребенка,

понимать причины их недостаточной эффективности указали 80% психологов и 80% педагогов. На понимание значимых перспектив дальнейшей работы по индивидуализации образовательной деятельности ребенка с учетом его трудностей и достижений указывают также 80 % психологов и 80% педагогов.

Причину данного факта мы видим в том, что формирование рефлексивных и прогностических компонентов профессиональной деятельности – долгосрочный процесс, предполагающий разного рода личностные изменения. Поэтому их формирование у студентов должно быть продолжено при изучении следующих за практикой теоретических дисциплин с осмыслением полученного в ходе взаимодействия опыта, а также в процессе дальнейшего прохождения преддипломной практики. В этом смысле особенно важным представляется осознание будущими педагогами и психологам сформированности своего умения использовать теоретические знания для решения практических задач профессиональной деятельности (100%).

Далее обратимся к анализу выделенных студентами возможностей взаимодействия в процессе мониторинга (Рисунок 17).

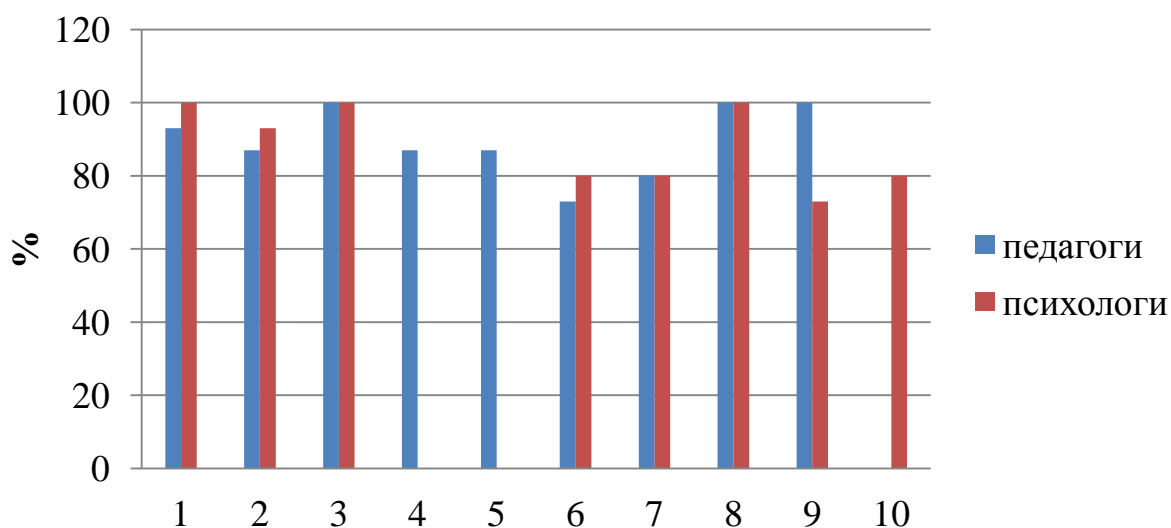


Рисунок 17 – Соотношение оценки будущими педагогами и психологами возможностей взаимодействия в процессе мониторинга, обозначения:

1- повышает эффективность работы с конкретным ребенком; 2 - дает целостное представление о ребенке; 3 - позволяет индивидуализировать образовательный процесс с учетом результатов диагностической работы педагога и психолога; 4 - дает возможность проектировать адаптивную стратегию урока; 5 – позволяет оказать действенную помощь

ребенку в преодолении коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных трудностей в образовательном процессе; 6 – позволяет замечать динамику образовательных потребностей ребенка и своевременно корректировать его образовательный маршрут; 7 - повышает уровень образовательных достижений ребенка, раскрыть его образовательный потенциал; 8 – дает возможность организации деятельности в соответствии с требованиями ФГОС, соответствующим образом изменить педагогическую деятельность сотрудников школы; 9 - целесообразно обновляет и обогащает формы, методы, средства, приемы и содержание образовательного процесса младших школьников с ЗПР; повышает эффективность методической работы педагогов; 10 - обеспечивает комплексное коррекционно-развивающее воздействие на ребенка.

Среди возможностей взаимодействия 100 % как будущих педагогов, так и будущих психологов отметили индивидуализацию образовательного процесса с учетом результатов диагностической работы педагога и психолога; возможность организации деятельности в соответствии с требованиями ФГОС; целесообразность изменения соответствующим образом педагогической деятельности сотрудников школы.

Одновременно обсуждалась возможность целесообразного обновления и обогащения форм, методов, средств, приемов и содержания образовательного процесса младших школьников с ЗПР; необходимость повышения эффективности методической работы отметили 100% будущих педагогов и только 73% будущих психологов. Одной из причин такого расхождения, по нашему мнению, выступает большая нагрузка специалиста, нехватка времени на самоподготовку и проектирование, что отметили в качестве угрозы взаимодействию 100% студентов-психологов.

Тот факт, что 80% как будущих педагогов, так и будущих психологов отметили возможности взаимодействия для повышения уровня образовательных достижений ребенка, раскрытия его образовательного потенциала, демонстрирует явления интеграции их профессиональной деятельности в области целеполагания и содержательных ее аспектов.

Перейдем к обсуждению высказываний педагогов и психологов в отношении трудностей их взаимодействия (Рисунок 18).

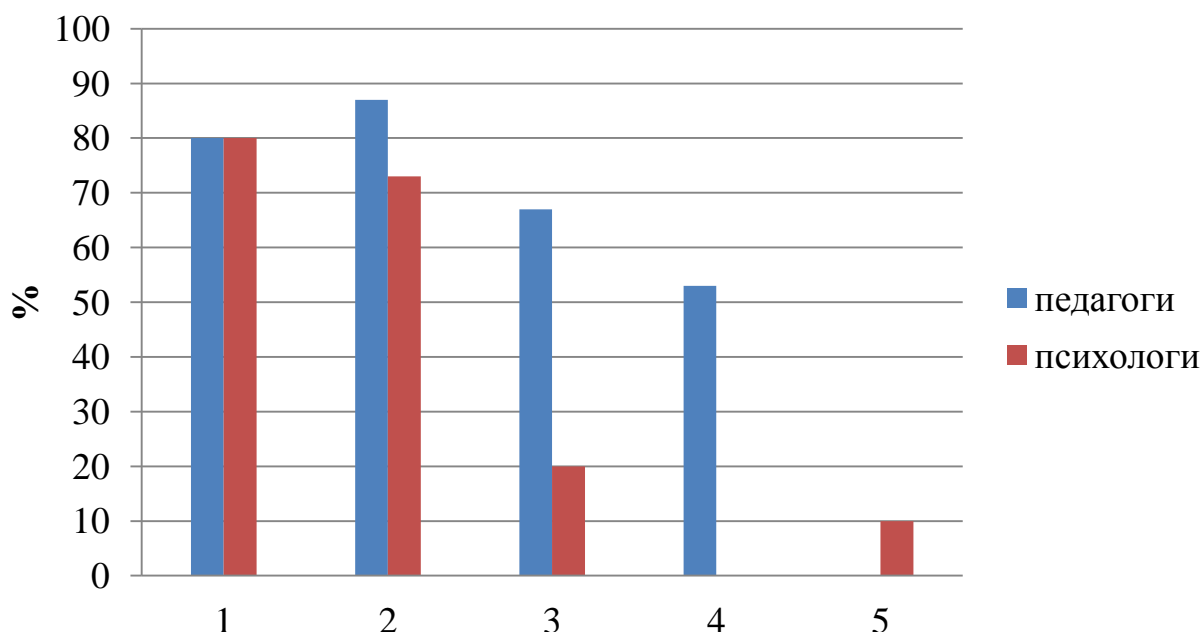


Рисунок 18 – Соотношение оценки будущими педагогами и психологами слабых сторон (трудностей) их взаимодействия в процессе мониторинга, обозначения:

1 - трансляция друг другу информации, связанной с профессиональной терминологией; 2 - осуществление целостной рефлексии; 3 - разделение ответственности; 4 - конкретизация достижения метапредметных результатов; 5 - прогнозирование трудностей ребенка на уроке

Анализ названных студентами слабых сторон взаимодействия, то есть возникавших трудностей, показывает единство позиций будущих педагогов и психологов в области трансляции друг другу информации, связанной с профессиональной терминологией (по 80% у педагогов и психологов).

Отметим, что на трудности рефлексии указали 73% психологов и 87% педагогов. Проблема разделения профессиональной ответственности стоит перед 67% педагогов и только перед 20 % психологами. SWOT-анализ показал также различия в оценке будущими педагогами и психологами слабых сторон взаимодействия в процессе мониторинга. Незначительное количество психологов (10 %) назвали в качестве сложностей прогнозирование трудностей ребенка на уроке, что можно объяснить их лучшей подготовленностью в области дифференцированного изучения теоретических дисциплин в области

психологической диагностики и психологической коррекции нарушений психического развития, их информированностью в области дефектологии и клинической психологии.

В то же время 53% педагогов выделили в качестве трудностей взаимодействия конкретизацию достижения метапредметных результатов через коррекционно-развивающие приемы. Именно в этом смысле педагоги значительно нуждаются в помощи и координации их деятельности со стороны психолога.

В завершении обсуждения результатов SWOT-анализа остановимся на высказываниях педагогов и психологов по поводу угроз их успешному взаимодействию в процессе мониторинга (Рисунок 19).

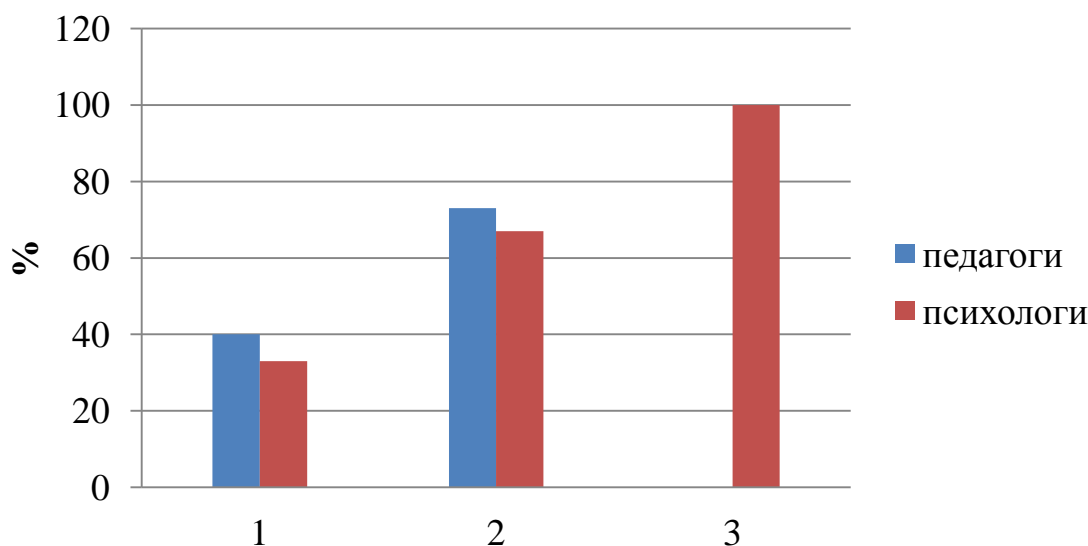


Рисунок 19 – Соотношение оценки будущими педагогами и психологами угроз их взаимодействию в процессе мониторинга, обозначения:

1 - коммуникативная неготовность сторон, нежелание работать в коллективе; 2 - недостаточно четкое понимание специалистами своих функций в области психолого-педагогического сопровождения школьников; 3 - большая нагрузка специалиста

В качестве того, что может помешать взаимодействию педагога и психолога, студенты указали на коммуникативную неготовность сторон, нежелание работать в коллективе (40% будущих педагогов и 33% будущих психологов), а также на недостаточно четкое понимание специалистами своих

должностных функций – 73% и 67% соответственно. Кроме того, студенты – психологи отметили большую нагрузку специалиста, нехватку времени на самоподготовку и проектирование (100%).

Таким образом, данные SWOT-анализа свидетельствуют о том, что разработанная модель совместного обучения педагогов и психологов способствует, во-первых, освоению студентами теоретических знаний, необходимых и достаточных для их продуктивного взаимодействия, а во-вторых, формированию у них интегративных умений в области мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР на основе применения этих знаний в процессе коллегиального решения профессиональных задач.

Выводы

1. Освоение технологии мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, оцениваемое по когнитивному и практическому компонентам профессиональных компетенций, может рассматриваться как единое предметное поле, объединяющее будущих педагогов и психологов в процессе формирования у них интегративных компетенций для работы с указанной категорией обучающихся.
2. Организация экспериментального исследования в формате лонгитюда, включающего многократное использование контрольно-измерительных процедур в отношении каждого участника выборки, позволила достоверно оценить качество и динамику освоения формируемых компетенций в экспериментальной и контрольной группах участников эксперимента.
3. В результате совместного обучения мониторингу индивидуального развития младших школьников с ЗПР формируемые профессиональные компетенции у будущих педагогов и психологов проявились на уровне, достаточном для успешного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования.
4. Использование методики SWOT-анализа процесса взаимодействия педагога и психолога в области индивидуализации образовательной деятельности

младшего школьника с ЗПР, продемонстрировало возможности формируемого взаимодействия, определение его эффективности и дальнейших перспектив преобразования форматов подготовки указанных специалистов для работы в условиях инклюзии.

Продемонстрированные возможности разработанной технологии совместного обучения педагога начального общего образования и специального психолога в процесс их вузовской подготовки могут обеспечить повышение качества профессионального взаимодействия указанных специалистов в условиях практики инклюзивного образования детей с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди многочисленных проблем реализации модели инклюзивного образования детей с задержкой психического развития, предполагающей, прежде всего, создание необходимых условий для их социализации, обучения и воспитания с учетом их особых образовательных потребностей, наиболее остро стоит проблема подготовки кадров, способных обеспечить решение новых задач современной образовательной практики. Педагог начального общего образования, на которого ложится основная нагрузка в обеспечении адекватных условий обучения и воспитания ребенка с ЗПР, поступающего в общеобразовательную школу, не в состоянии успешно справляться с предписанными ему усложненными профессиональными функциями. Для этого он не обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками (или специальными компетенциями), которые лишь формально предусмотрены форматом и содержанием его образования, и в реальности не позволяют ему организовать условия обучения ребенка с ЗПР в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, предназначенного для этой категории детей. Консультативная помощь специалистов ресурсных центров не всегда доступна и не регулярна, педагог-дефектолог (олигофренопедагог) крайне редко встречается в общеобразовательной организации, а более доступным партнером является педагог-психолог, хотя и он далеко не всегда в должной мере осведомлен в области специальной психологии.

Острота описанной проблемы определила поиски ресурсов в образовательной среде, которые могли бы способствовать если не решению проблемы, то хотя бы смягчению ее негативных последствий для детей с ЗПР, интегрированных в общеобразовательную среду.

В качестве таких ресурсов нами была рассмотрена возможность опережающей подготовки специалистов педагогического и психологического профилей, которые могли бы заблаговременно, уже в процессе обучения в ВУЗе, приобретать не только полезные знания и представления о трудностях обучения и поведения детей с ЗПР, но и полезные навыки совместной работы, способствующие решению образовательных задач в условиях инклюзивной практики. Как показывает опыт и данные исследований, существенные различия в представлениях педагогов и психологов о собственной роли и профессиональных возможностях в организации обучения и сопровождения ребенка с ЗПР в инклюзивной среде выступают одним из основных препятствий для их конструктивного сотрудничества. Процесс взаимной адаптации этих представлений, спонтанный поиск способов продуктивного взаимодействия осуществляются медленно, стихийно и часто не приводят к ожидаемым результатам.

В процессе ретроспективного анализа этой проблемы нами было установлено, что ее существование насчитывает многие десятилетия, а конкретные ее проявления, хотя и различались в зависимости от доминирующих концепций образования данной категории детей, материальных и кадровых ресурсов, но в целом не обеспечивали ее приемлемого решения. Подготовка педагогов начального общего образования и психологов осуществлялась в традиционных форматах с соответствующими им приоритетами преимущественно автономных представлений о собственном профессиональном функционале, его предназначении и возможностях. Понимание необходимости конструктивного сотрудничества специалистов в едином образовательном пространстве не подкреплялось разработкой продуктивных его форм, способов и эффективных алгоритмов реализации.

На современном этапе развития системы образования детей с ОВЗ активно развивается тенденция к сближению и взаимодействию систем общего и специального образования, что, в свою очередь, предполагает необходимость интеграции общепедагогического и дефектологического

подходов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ЗПР. Потребность в рациональных, предметно конкретизированных и методически обеспеченных формах такой интеграции наиболее отчетливо проявилась в процессе внедрения модели инклюзивного образования детей с ОВЗ, что и определило основную идею предпринятого нами исследования. Его результаты представлены в нижеследующих **выводах**.

1. На основе анализа содержательных и организационных аспектов современной практики образования обучающихся с задержкой психического развития, ее условий и целевых ориентиров выделен один из наиболее важных факторов оптимизации образовательного процесса – продуктивное взаимодействие педагога и психолога, особенно значимое в условиях инклюзивной среды.
2. Выявлены и проанализированы основные профессиональные затруднения педагогов начального общего образования в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, интегрированными в общеобразовательную среду. Установлено, что в их основе, помимо дефицита адекватных представлений о трудностях обучения и поведения детей с ЗПР и способах их преодоления, выявляется также и отсутствие эффективных алгоритмов сотрудничества с психологом в процессе решения общих и специальных образовательных задач.
3. Разработанная технология мониторинга индивидуального развития младших школьников с ЗПР, основанная на концепции функционального диагноза нарушений психического развития в детском возрасте и включающая алгоритмы совместных профессиональных действий, может рассматриваться как единое предметное поле, объединяющее будущих педагогов и психологов в процессе формирования у них интегративных компетенций для работы с указанной категорией обучающихся.
4. Определены методические и дидактические возможности модели функционального диагноза для реализации совместной теоретической и практической подготовки педагогов начального общего образования и

- специальных психологов с учетом актуальных задач инклюзивного образования младших школьников с ЗПР.
5. Разработаны целевые ориентиры, содержание, этапы, структурные компоненты и программная реализация подхода к совместной вузовской подготовке педагогов начального общего образования и специальных психологов, позволяющего обеспечить продуктивную интеграцию общепедагогических и дефектологических знаний в области индивидуализации образовательной деятельности младших школьников с ЗПР.
 6. Специальные теоретические знания и разработанные интегративные умения, предназначенные для совместного освоения будущими педагогами и специальными психологами, позволяют раскрыть и конкретизировать содержание профессиональных компетенций, интегрирующих деятельность указанных специалистов в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития детей с ЗПР младшего школьного возраста.
 7. Разработанный алгоритм трансформации данных психологического исследования индивидуального психосоциального развития ребенка с ЗПР в педагогические задачи, как одной из наиболее сложных методологических проблем взаимодействия педагога и психолога, позволяет в первом приближении осуществить попытку ее решения.
 8. На основе совокупности результатов проведенного исследования представлен интегративный подход к реализации совместной подготовки будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР, способствующий освоению ими теоретических знаний и интегративных умений, необходимых для осуществления продуктивного психолого-педагогического сопровождения этих детей в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 23.11.2017).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 № 1426. Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 № 40536. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/ (дата обращения: 27.11.2017).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 01.10.2015 №1087. Зарегистрировано в Минюсте России 30 октября 2015 г. №39561. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188308/ (дата обращения: 03.11.2017).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 17.11.2019).
5. Абдуллина, Д.Г. Педагогические условия подготовки студентов к работе с детьми с задержкой психического развития: дисс... кандидата педагогических наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Текст] / Абдуллина Дания Габдрауфовна. – Магнитогорск, 1999. – 147 с.

6. Абкович, А.Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения [Текст] / А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 14–21.
7. Абульханова, К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии [Текст] / К.А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – №4. – С. 3–21.
8. Агавелян, О.К. Дети с задержкой психического развития [Текст] / О.К. Агавелян, В.С. Агавелян, И.Г. Смирнова, Р.О. Агавелян: хрестоматия. Челябинск: Околица, 2001. – 164 с.
9. Азбукин, Д.И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов [Текст] / Д.И. Азбукин // Ученые записи МГПИ им. В.И. Ленина. –1950. – Т.61. – Вып. 4. – С. 143–149.
10. Азубкин, Д.И. Клиника олигофрении [Текст] / Д.И. Азбукин. – М. : Учпедгиз, 1936. – 50 с.
11. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя [Текст] / С.В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №4. – С. 118–127.
12. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политике к практике [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т.21. №1. – С. 136–146.
13. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 5–16.
14. Алмазова, А.А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата [Текст] / А.А. Алмазова, Е.В. Кулакова, Т.А. Соловьева // Наука и школа. – 2014. – №4. – С. 145–153.
15. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дисс... доктора психологических наук

- [Текст]: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Бабкина Наталия Викторовна. – М., 2017. – 252 с.
16. Бабкина, Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – №3. – С. 56–60.
 17. Белопольская, Н.Л. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2013. – 32 с.
 18. Блинова, Л.Н. Подготовка педагогов к работе с детьми с трудностями в обучении в условиях гуманизации (на материале школы первой ступени) [Текст]: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Блинова Любовь Николаевна. – Хабаровск, 1997. – 21 с.
 19. Богданова, Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей [Текст] / Т.Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – №8. – С. 28–32.
 20. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушениями интеллекта [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Бородина Вера Анатольевна. – Екатеринбург, 2011. – 21 с.
 21. Борякова, Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде [Текст] / Н.Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы IV Международной научно-практической конференции // под редакцией И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М. : Спутник +, 2014. – С. 58–62.

22. Быстрова, Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Быстрова Наталья Николаевна. – Хабаровск, 1999. – 19 с.
23. Вильшанская, А.Д. Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР в инклюзивном образовании [Текст] / А.Д. Вильшанская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – №34. – С. 27–44.
24. Вильшанская, А.Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе [Текст]: дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Вильшанская Аделя Дамировна. – М., 2005. – 187 с.
25. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития [Текст] / Т.А. Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – №6. – С. 8–13.
26. Возняк, И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации [Текст] : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Возняк Ирина Владимировна. – Белгород, 2017. – 24 с.
27. Выготский, Л.С. Детская психология. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 2000. – 432 с.
28. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений в 6 т. Т.5. [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1983. – 368 с.
29. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.

30. Гончарова, Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста [Текст] / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 45–49.
31. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сборник научных трудов и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». – М. : Издательство ИПН РАО, 1996. – С. 105–112.
32. Гончарова, Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. – Альманах №5. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (дата обращения: 13.11.2018).
33. Граборов, А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей) [Текст] / А.Н. Граборов. – М., Петроград: Государственное издательство, 1923. – 328 с.
34. Данилкина, М.Ю. Современное российское высшее дефектологическое образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст] / М.Ю. Данилкина, О.А. Денисова, Кобрина // Дефектологическая наука – практике: материалы I Всероссийского съезда дефектологов. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени Пушкина, 2016. – С. 61–67.
35. Денисова, М.Ю. Особенности профессиональной подготовки студентов к работе с детьми, имеющими ограничения в развитии [Текст] / М.Ю. Денисова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – №1 (5). – С. 14–18.
36. Денисова, О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями [Текст]: дисс.... доктора педагогических наук: специальность

- 13.00.03. «Коррекционная педагогика» / Денисова Ольга Александровна. – М. : 2007. – 489 с.
37. Денисова, О.А. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования [Текст] / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 81–89.
38. Денисова, Р.Р. Из истории высшего дефектологического образования в России [Электронный ресурс] / Р.Р. Денисова, А.В. Никифорова // Высшее образование в России. – ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет». М. : 2012. – С. 134–140. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17803257> (дата обращения: 17.11.2019).
39. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Педагогика. – 1984. – 207 с.
40. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / под ред. М.С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1966. – 271 с.
41. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / под ред. С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2011. – 224 с.
42. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст]: автореферат дисс.... доктора психологических наук: специальность 19.00.10. «Коррекционная психология» / Дмитриева Елена Ермолаевна. – Нижний Новгород, 2005. – 53 с.
43. Дробинская, А.О. Правильно ли развивается ваш ребенок и надо ли обращаться за помощью: книга для тех, кому это интересно [Текст] / А.О. Дробинская. – М. : Айрис - пресс, 2004. – 64 с.
44. Дудко, О.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя-дефектолога в области взаимодействия с семьями дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: дисс.... кандидата педагогических наук : специальность 13.00.03. «Коррекционная педагогика» / Дудко Ольга Борисовна. – М. :, 2009. – 218 с.

45. Дунаева, З.М. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция пространственных нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / З.М. Дунаева // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция психического развития у детей: сборник научных трудов / АПН СССР НИИ дефектологии. – М. : АПН СССР, 1991. – С. 80–96.
46. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т.В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 152 с.
47. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Екажнова, Е.А. Стребелева. – М. : КАРО, 2013, – 336 с.
48. Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 29–35.
49. Живина, А.И. Основные этапы развития системы подготовки учителей-дефектологов в СССР [Текст] / А.И. Живина // Дефектология. – 1974. – №2. – С. 68–74.
50. Забиняк, Н.Б. Дидактические условия коррекционно-педагогической подготовки учителя в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: дисс.... кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Забиняк Николай Брониславович. – М., 2001. – 157 с.
51. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
52. Заверткина, Л.В. Организационно-педагогические условия подготовки учителей классов к работе с детьми с отклонениями в психофизическом

- развитии [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Заверткина Любовь Васильевна. – Ярославль, 2001. – 22 с.
53. Зарин, А.П. Модернизация педагогического образования и новые возможности совершенствования профессиональной подготовки учителя-дефектолога в педагогической магистратуре [Текст] / А.П. Зарин, С.Ю. Ильина, Ю.А. Круглова // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов // под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьевой. – 2015. – С. 91–95.
54. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие [Текст] / О.В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
55. Зволейко, Е.В. Компетентностная модель бакалавра специального (дефектологического) образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии» [Текст] / Е.В. Зволейко // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2011. – №5 (40). – С. 142–147.
56. Зволейко, Е.В. Система профессиональной подготовки бакалавров – специальных психологов [Текст]: дисс.... доктора педагогических наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Зволейко Елена Владимировна. – Чита, 2013. – 422 с.
57. Зимняя, И.А. Компетенция – компетентность: субъективная трансформация [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-subektnaya-transformatsiya> (дата обращения: 13.01.2013).
58. Зубарева, Т.Г. От теории инклюзивного образования к практике [опыт Курского региона] [Текст] / Т.Г. Зубарева, Д.В. Глаголева, Л.А. Гаранина, Е.Н. Российская // Дефектология. – 2018. – №6. – С. 3–10.
59. Ивенских, И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного

- образования: автореферат дисс...психологических наук [Текст] : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ивенских Ирина Валентиновна. – Хабаровск, 2019. – 26 с.
60. Ильина, С.Ю. Формирование универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития на уроках русского языка и литературного чтения: учебно-методическое пособие [Текст] / С.Ю. Ильина, А.П. Антропов, В.Н. Вовк [и др.]. – СПб., 2018. – С. 97–116.
61. Инденбаум, Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2016. – №4. – С. 17–24.
62. Инденбаум, Е.Л. Мониторинг развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного образования: теория и практика реализации [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. – 2012. – №1 (2). – С. 132–140.
63. Инденбаум, Е.Л. О содержании, практике постановки и формулировках функционального диагноза как средстве формализации мониторинга развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности [Текст] / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 3–13.
64. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности [Текст]: дисс... доктора психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Инденбаум Елена Леонидовна. – М., 2011. – 353 с.
65. Калмыкова, З.И. Работа со школьниками, имеющими временные задержки в психическом развитии: [Методические рекомендации в помощь лекторам и методистам институтов усовершенствования учителей] [Текст] / З.И. Калмыкова. – М., 1980. – 18 с.
66. Кантор, В.З. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация [Электронный ресурс] / В.З. Кантор, Ю.Т. Матасов, Г.Н. Пенин,

- А.П. Антропов // *Universum: Весник Герценовского университета*. – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-razumnaya-integratsiya-i-differentsiatsiya> (дата обращения: 02.03.2016).
67. Кащенко, В.П. Исключительные дети, трудные и отстающие, их изучение и воспитание [Текст] / В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов. – М.: Работник просвещения, 1929. – 215 с.
68. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. В 3 т. [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1955–1965.
69. Князева, Т.Н. Критериально-ориентированная психодиагностика в образовательном процессе: барьеры и возможности [Электронный ресурс] / Т.Н. Князева // *Интеграция образования*. – 2015. – №1. Т.19. – С. 44-52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-orientirovannaya-psihodiagnostika-v-obrazovatelnom-protsesse-bariery-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 16.10.2017).
70. Кобрина, Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы [Текст]: дисс.... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Кобрина Лариса Михайловна. – М., 2006. – 550 с.
71. Кобрина, Л.М. Подготовка педагога к коррекционной деятельности в общеобразовательной школе [Текст] / Л.М. Кобрина // *Педагогика*. – 2016. – №4. – С. 118–120.
72. Кобцева, О.В. Становление и реализация педагогической поддержки детей, испытывающих трудности в обучении: на материале отечественного образования второй половины XX века [Текст]: автореферат дисс... педагогических наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Кобцева Оксана Васильевна. – Курск, 2007. – 21 с.
73. Ковалев, В.В. Дизонтогенетические формы пограничной интеллектуальной недостаточности [Текст] / В.В. Ковалев // *Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: [учебное пособие для студентов*

- факультетов психологии] / составитель О.В. Защирина. – СПб. : Речь, 2004. – С. 29–39.
74. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 42 с.
75. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития [Текст] / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 3–13.
76. Коробейников, И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 54–60.
77. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И.А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
78. Коробейников, И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – №2. – С. 14–21.
79. Коробейников, И.А. О своеобразии эксперимента в патопсихологии [Текст] / И.А. Коробейников, С.Я. Рубинштейн // Всесоюзный симпозиум «Психология и медицина»: материалы к симпозиуму. – М. : Институт психологии АН СССР, 1978. – С. 315–319.
80. Коробейников, И.А. О соотношении нозологического и функционального диагноза при нарушениях психического развития у детей [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 3–7.
81. Коробейников, И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам [Текст] / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – №1. – С. 20–23.
82. Коробейников, И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием

- [Текст] / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2009. – №5. – С. 22–28.
83. Коробейников, И.А. Психологическая дифференциация нарушения развития у старших дошкольников [Текст] / И.А. Коробейников. – М. : МЗ РСФСР, 1982. – 33 с.
84. Коробейников, И.А. Психологический эксперимент в дифференциальной диагностике нарушений развития у детей [Текст] / И.А. Коробейников, В.И. Лубовский // Дефектология. – 1981. – №6. – С. 3–6.
85. Коробейников, И.А. Совместное обучение педагога и психолога на основе освоения метода наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР [Текст] / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2018. – №6. – С. 63–69.
86. Коробейников, И.А. Специальный Федеральный государственный стандарт начального общего образования детей с задержкой психического развития: проект [Текст] / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М. : Просвещение, 2013. – 48 с.
87. Коробейников, И.А. Функциональный диагноз при нарушениях психического развития у младших школьников [Текст]: методические рекомендации / И.А. Коробейников. – М: МЗ РФ, 1999. – 18 с.
88. Костенкова, Ю.А. Развитие познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения (экспериментальное психолого-педагогическое исследование на материале своего начального курса русского языка и математики) [Текст]: дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Костенкова Юлия Александровна. – М., 1996.
89. Косымова, А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: автореферат дисс.... кандидата психологических наук [Текст]: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Косымова Антонина Николаевна. – М., 2006. – 25 с.

90. Кузма, Л.П. Методологические основы и технологии реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие [Текст] / Л.П. Кузма, Л.Е. Шевченко, Л.А. Клещева. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. – 153 с.
91. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 23 с.
92. Кузьмичева, Т.В. Анализ готовности педагогов к реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ЗПР [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2017. – №5. – С. 62–69.
93. Кузьмичева, Т.В. Вузовская подготовка будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов по оптимизации инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т.12. – №3. – С. 60–64.
94. Кузьмичева, Т.В. Индивидуализация образования младших школьников с ЗПР как предмет профессионального диалога будущего учителя и специального психолога [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – №4 (91). – С.177–187.
95. Кузьмичева, Т.В. Инклюзивное образование в Баренцевом евро-арктическом регионе [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 63–67.
96. Кузьмичева, Т.В. История становления специальной помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР) [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56-10. – С. 84–90.

97. Кузьмичева, Т.В. К вопросу подготовки педагогов инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т.В. Кузьмичева, О.В. Кобзева // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2013. – №1. – С. 1942. – URL: www.emissia.org/offline/2013/1942.htm (дата обращения: 05.09.2015).
98. Кузьмичева, Т.В. К вопросу формирования профессиональной компетентности у бакалавров специального [дефектологического] образования в процессе организации учебной и производственных практик [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т.8. – №3–1. – С. 187–191.
99. Кузьмичева, Т.В. Компетентностный подход как фактор развития педагогического образования в современной России [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. – С. 544. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23898> (дата обращения: 15.11.2017).
100. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное [дефектологическое] образование» [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2017. – №1. – С. 72–81.
101. Кузьмичева, Т.В. Научно-методические ресурсы подготовки педагогов инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Человеческий капитал. – 2014. – №3 (63). – С. 146–149.
102. Кузьмичева, Т.В. Проблема подготовки конкурентноспособного выпускника высшего образования [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2-3. – С. 223. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23907> (дата обращения: 18.01.2018).
103. Кузьмичева, Т.В. Развитие инклюзивного образования в Мурманской области [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Человеческий капитал. – 2014. – №3 (63). – С. 50–54.

104. Кузьмичева, Т.В. О состоянии начального образования детей с ЗПР на территории Мурманской области [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 27–30.
105. Кукушкина, О.И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2002. – №1. – С. 72–82.
106. Кукушкина, О.И. Проектирование интерактивных моделей для обучения студентов умению анализировать и прогнозировать тенденции развития практики [Текст] / О.И. Кукушкина, А.В. Бахина // Дефектология. – 2014. – №6. – С. 59–65.
107. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова [и др.]. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
108. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики [Текст] / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 103–112.
109. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда [Текст] / Р.И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
110. Лапп, Е.А. Нормативно-методические основы деятельности педагога инклюзивной практики: учебное пособие [Текст] / Е.А. Лапп, Е.В. Шипилов; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический колледж». – Волгоград: ВолГУ, 2019. – 244с.
111. Лапп, Е.А. Подготовка педагогов к работе с детьми с задержкой психического развития в исторической ретроспективе [Текст] / Е.А. Лапп // Дефектология. – 2017. – №4. – С. 68–78.

112. Лапшин, В.А. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Олигофренопедагогика]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведения [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143с.
113. Лапшин, В.А. 70 лет высшего дефектологического образования в СССР и современные проблемы подготовки специалистов [Текст] / В.А. Лапшин // Учитель-дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы / под ред. В.А. Лапшина, В.И. Селиверстова. – М. – 1990. – С. – 608–617.
114. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов [Текст] / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М. : Академический проект; Трикста, 2011. – 303 с.
115. Лобанова, А.В, Профессиональная подготовка студентов для работы в системе инклюзивного образования: психолого-педагогический аспект [Текст] / А.В. Лобанова, С.А, Черкасова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – С. 134–140.
116. Лубовский, В.И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития [Текст] / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Дефектология. – 2015. – №6. – С. 47–56.
117. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – №5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 17.07.2017).
118. Лубовский, В.И. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. №4. – С. 50-60. – URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2016/n4/lubovskiy.shtml> (дата обращения: 07.12.2018).

119. Лубовский, В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. – 2011. – №5. – С. 17–26.
120. Лубовский, В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – №1. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml (дата обращения: 20.10.2015).
121. Лутонян, Н.Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Лутонян Нарине Георгиевна. – М., 1977. – 23 с.
122. Макеева, Е.А. Особенности мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Макеева Елена Алексеевна – Нижний Новгород, 2004. – 24 с.
123. Максименко, Ю.Б. Особенности формирования самоконтроля в деятельности детей с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 / Максименко Юрий Борисович. – М., 1986. – 20 с.
124. Маликова, В.А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога: Теория и практика [Текст]: дисс.... доктора психологических наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Маликова Валентина Алексеевна. – М., 1999. – 331 с.
125. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3–10.
126. Малофеев, Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей [Текст] /

- Н.Н. Малофеев //Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – С. 27.
127. Малофеев, Н.Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2004. – №6 – С. 67–74.
128. Малофеев, Н.Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – №34. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 17.01.2019).
129. Малофеев, Н.Н. Постановление ЦК ВКП(Б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроссов» и развитие специальной школы [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев //Альманах ИКП РАО. 2011. – №15. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-15/postanovlenie-ck-vkpb-opedologicheskikh> (дата обращения: 27.11.2016).
130. Малофеев, Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 3–10.
131. Малофеев, Н.Н. Специальная психология в системе подготовки и переподготовки практических психологов [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2004. – №1. – С. 61–66.
132. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2009. – 319 с.
133. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов. В 2 ч. Ч. 1 [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2010. – 319 с.
134. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов. В 2 ч. Ч. 2. [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2013. – 319 с.

135. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008. – 224 с.
136. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст] / И.Ф. Марковская. – М. : Компенс – центр, 1993. – 253 с.
137. Матасов, Ю.Т. Инклюзивный проект: состояние и перспективы [Электронный ресурс] / Ю.Т. Матасов // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2015. – №1. – С. 2308. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2308.htm> (дата обращения: 05.09.2016).
138. Матасов, Ю.Т. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС НОО: научно-методическое пособие [Текст] / Ю.Т. Матасов, А.А. Богданова, О.А. Вялых. – СПб. : ЛОИРО, 2016. – 126 с.
139. Медникова, Л.С. Инклюзивный подход в современном российском образовательном пространстве: история, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / Л.С. Медникова, М.А. Пономарева // Социокультурная интеграция и специальное образование: сборник научных статей. – Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – М. : Перо, 2015. – С. 72–80. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24404245> (дата обращения: 27.11.2017).
140. Менчинская, Н.А. Вопросы умственного развития ребенка [Текст] / Н.А. Менчинская, член-корреспондент АПН СССР. – М. : Знание, 1970. – 32 с.
141. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития: [Для членов медико-педагогической комиссии и работников специальных школ] [Текст] / НИИ дефектологии АПН СССР; [сост. К. С. Лебединская]. – М. : Б. и., 1980. – 71 с.
142. Михайлова, Е.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к коррекционно-развивающей деятельности в учебном процессе [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность

- 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Михайлова Елена Николаевна. – Томск, 2001. – 22 с.
143. Мищенко, З.И. Дидактические основы подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению младших школьников [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Мищенко Зинаида Ивановна. – Курск, 2000. – 20 с.
144. Моргачева, Е.Н. Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США [Текст]: дисс.... доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Моргачева Елена Николаевна. – М., 2011. – 441 с.
145. Назарова, Н.М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации [Текст] / Н.М. Назарова / Школьный логопед. – 2008. – №3 (24). – С. 11–15.
146. Никашина, Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Никашина // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 7–12.
147. Никитина, М.И. Система многоуровневой подготовки на факультете коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена [Текст] / М.И. Никитина, А.П. Зарин, В.Н. Вовк // Непрерывное педагогическое образование. – 1996. – Вып.12. – С. 3–13.
148. Николаева, Т.В. Информационные технологии в обучении сурдопедагогов [Текст]: автореферат дисс.... доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Николаева Татьяна Вячеславовна. – М., 2015.
149. Никольская, О.С. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра в период начального школьного образования [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №2. – С. 9–17.

150. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / под редакцией В.И. Лубовского. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
151. Оганесян, Е.В. Новое в подготовке кадров дефектологов [Текст] / Е.В. Оганесян, С.Н. Шаховская // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей. Тезисы докладов X научной сессии по дефектологии (18-20 апреля 1990 г.) / [под ред. И.Т. Власенко и др.]. – Москва: издательство Академии педагогических наук СССР, 1990. – С. 449–450.
152. Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития [Текст] / З.М. Калмыкова [и др.]; под ред. З.М. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 208 с.
153. Павлий, Т.Н. Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития [Текст] : дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Павлий Тамара Николаевна. – М., 1997. – 187 с.
154. Певзнер, М.С. Клиника психопатий в детском возрасте. Опыт лечебно-педагогической работы [Текст] / М.С. Певзнер. – М. : Учпедгиз, 1941. – 120 с.
155. Переслени, Л.И. К проблеме отбора детей в коррекционно-развивающие классы и коррекция недостатков в психическом развитии младших школьников [Текст] / Л.И. Переслени, Н.П. Слободяник, А.А. Шушковская // Дефектология. – 1998. – №2. – С. 10–17.
156. Перова, М.Н. Основные тенденции развития современной системы дефектологического образования [Текст] / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Дефектология. – 2007. – №4. – С.54–59.
157. Поддубная, Н.Г. Особенности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Поддубная Нина Григорьевна. – М., 1976. – 20 с.

158. Практика применения функционально-уровневого подхода в организации обучения детей с ЗПР (с фрагментами статьи С. А. Домишкевича «Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии») [Текст] / Е.Л. Инденбаум, А.А. Трушкова, С.В. Кованенко [и др.] // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 41–54.
159. Приходько, О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.03 «Коррекционная педагогика» [Текст] / Приходько Оксана Георгиевна. – М., 2009 – 350 с.
160. Проблемы специальной педагогики и психологии: труды Института дефектологии [Текст] / ответственный редактор профессор Д. И. Азбукин. – Москва; Ленинград: [б. и.], 1948. – 163 с.
161. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=17243#09325707325049173> (дата обращения: 03.12.2018).
162. Пускаева, Т.Д. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития [Текст]: автореферат дисс... кандидата психологических наук : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Пускаева Татьяна Дмитриевна – М., 1983. – 18 с.
163. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – 5-е издание, стереотипное. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

164. Радинова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] / Н.Ф. Радинова, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. – №4–5. – С. 7–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyu-podhod> (дата обращения: 12.01.2020).
165. Рейдибойм, М.Г. Задержка психического развития у детей: клинико-психологическое обоснование дифференцированного отбора и обучения [Текст]: автореферат дисс... на соискание ученой степени кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Рейдибойм М.Г. – М., 1977. – 16 с.
166. Россолимо, Г.И. Краткий метод исследования умственной отсталости [Текст] / Г.И. Россолимо. – М. : тип. Я.Г. Сазонова, 1914. – 14 с.
167. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М. : Медицина, 1970.
168. Селиверстов, В.И. Кафедра дошкольной дефектологии (специальной педагогики и психологии) МПГУ им. В.И. Ленина [Текст] // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 т. Т. II / под редакцией Л.С. Волковой, В.А. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС. – 1997. – С. 626–635.
169. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.
170. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии [Текст] / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 246 с.
171. Соловьева, Т.А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата [Текст] / Т.А. Соловьева, А.А. Алмазова, Е.В. Кулакова // Наука и школа. – 2014. – №4. – С. 145–153.

172. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду [Текст]: дисс... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Соловьева Татьяна Александровна. – М., 2018. – 372 с.
173. Старшинова, Т.А. Педагогическая интеграция как системное явление [Текст] / Т.А. Старшинова // Вестник технологического университета. – 2013 – Т.16, в.16. – С. 234–236.
174. Стребелева, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – №6. – С. 25–34.
175. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. В 3-х т. Т. III. [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М.: Медгиз, 1965. – 335 с.
176. Ткачева, В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии [Текст] : дисс.... доктора психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Ткачева Виктория Валентиновна. – Нижний Новгород, 2005. – 439 с.
177. Ткачева, В.В. Проблемное поле современной инклюзии в образовании [Текст] / В.В.Ткачева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов IV Международной научно-практической конференции / под общей редакцией О. Б. Широких. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2017. – С. 121–124.
178. Толмачева, Г.А. Формирование готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность

- 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Толмачева Галина Александровна – Рязань, 2004. – 20 с.
179. Тригер, Р.Д. Дидактический материал по русскому языку для детей с задержкой психического развития: Подготовительный класс: пособие для учителя [Текст] / Р.Д. Тригер, Е.В. Владимирова. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
180. Трошин, Г.Я. Классификация детской ненормальности с выделением практически важных форм [Текст] / Г.Я. Трошин // Современная психиатрия. – 1913. – №9. – С. 436–484.
181. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования [Электронный ресурс] / А.П. Тряпицына. // Человек и образование. – 2012. – №3. – URL: http://www.obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-3_p004-010.pdf (дата обращения: 07.08.2015).
182. Улановская, К.А. Подготовка будущего учителя к организации мониторинга образовательных потребностей учащихся в условиях индивидуализации образования [Текст] / К.А. Улановская // Концепт. – 2014. – №12 (декабрь). – С. 1–7. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14357> (дата обращения: 19.11.2016).
183. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
184. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11-ти т. Т. 2: Педагогические статьи, 1857–1861 гг. – 1948 [Текст] / К.Д. Ушинский; редколлегия: А.М. Еголин, Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [составитель В.Я. Струминский]; Академия педагогических наук РСФСР, Институт теории и истории педагогики. – Москва; Ленинград: издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – 655 с.
185. Феокистова, В.А. История и перспективы развития дефектологического факультета ЛГПИ им. А.И. Герцена [Текст] / В.А. Феокистова // Учитель-

- дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы / под ред. В.А. Лапшина, В.И. Селиверстова. – М. : Прометей, 1990. – С. 18–22.
186. Фишман, М.Н. Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития [Текст]/ М.Н. Фишман, И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинская // Дефектология. – 1998. – №1. – С. 24-29.
187. Хитрюк, В.В. Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов [Текст]/ В.В. Хитрюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – №9. – С. 127–130.
188. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [Текст]: дисс.... доктора педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 390 с.
189. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] // А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, 2008. – С. 117–137.
190. Цымбалюк, А.Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью [Текст]: автореферат дисс.... степени кандидата педагогических наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Цымбалюк Антонина Никифоровна – М., 1974. – 20 с.
191. Цыпина, Н.А. Понимание прочитанного текста первоклассниками с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Цыпина // Дефектология. – 1974. – №1. – С. 11–19.
192. Черкасова, С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного

- образования [Текст]: дисс. кандидата педагогических наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Черкасова Светлана Александровна – М., 2012. – 240 с.
193. Шаумаров, Г.Б. Дифференциальная психологическая диагностика задержек психического развития на основе анализа стандартизированной методики [Текст]: дисс.... кандидата психологических наук: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» / Гайрат Бахрамович Шаумаров. – М., 1980. – 170 с.
194. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 136 с.
195. Шевченко, С.Г. Состояние и перспективы обучения детей с задержкой психического развития в коррекционно-развивающих классах: аналитическая записка [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : ИКП РАО, 2003. – 24 с.
196. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
197. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореферат дисс.... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 26 с.
198. Яковлева, И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Яковлева Ирина Михайловна. – М., 2010. – 501 с.

199. Яковлева, И.М. Этапы разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для школьника с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Текст] / И.М. Яковлева // Начальная школа. – 2016. – №8. – С. 12–17.
200. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? [Текст] / Е.А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.
201. Ainscow, M. Improving schools, developing inclusion [Text] / M. Ainscow, T.Booth, A. Dyson. – London: Routledge, 2006. – 218 p.
202. Ashby, C. Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education [Text] / C. Ashby // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2012. – Vol. 37 (2). – P. 89–99.
203. Buckley, C.Y. Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms [Text] / C.Y. Buckley // Cognition and learning in diverse settings. – 2005. – Vol. 18. – P. 153–198.
204. Causton-Theoharis, J.N. Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template [Text] / J.N. Causton-Theoharis, G.T. Theoharis, B.J. Trezek // International Journal of Inclusive Education. – 2008. – Vol. 12 (4). – P. 381–399.
205. Kagan, S. Cooperative learning [Text] / S. Kagan, M. Kagan. – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009. – 480 p.
206. Kuzmicheva, T.V. Psychological-Pedagogical Support of Primary School Pupils with Mental Retardation in the Context of Inclusive Education [Text] / T.V. Kuzmicheva // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2018. – Vol. XLV (45). – P. 929–940.
207. Kyriazopoulou M., Weber H. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe [Electronic resurs]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. – 46 p. URL: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf> (Accessed: 19.10.2019).

208. Mirosevic, J.K. The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice [Text] / J.K. Mirosevic // Croatian Journal of Education. – 2016. – Vol. 18. – P. 71–86.
209. Smantser, A. Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results [Text] / A. Smantser, E. Ignatovitch // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 214. – P. 422–429.
210. Stone, Jeanne M. Cooperative learning reading activities Integrated listening, speaking, reading, and writing activities [Text] / J. M. Stone. – San Clemente: Kagan, 2000. – 188 p.
211. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills [Text] / S. Väyrynen , E. Kesälahti, T. Pynninen [et al.] //European Journal of Teacher Education. – 2016. – V. 39. – №4. – P. 437–451.

Приложение А

Примерное положение о малом психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации

1. Общие положения

1.1. Малый психолого-педагогический консилиум (далее – МППк) является одной из форм организации совместного прохождения практики студентами направлений подготовки Педагогическое образование, профиль Начальное образование и Специальное (дефектологическое) образование, профиль Специальная психология.

Его цель состоит в создании условий для взаимодействия руководителей практики от организации, осуществляющей образовательную деятельность (далее - Организации), групповых руководителей практики от университета и обучающихся названных направлений подготовки в процессе освоения технологии мониторинга индивидуального психосоциального развития (далее мониторинг) младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР).

МППк является площадкой для педагогического диалога и способствует выработке у студентов-практикантов интегративных умений в области совместного проведения мониторинга, способствует формированию способности к совместному профессиональному проектированию и профессиональной рефлексии.

1.2. Задачами МППк являются:

1.2.1. выявление индивидуальных образовательных трудностей младших школьников с ЗПР на основе анализа особенностей их психосоциального развития и учебного поведения;

1.2.2. принятие обоснованных решений по вопросу организации индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР;

1.2.3. определение эффективности внесенных изменений в организацию и содержание образовательной деятельности младших школьников с ЗПР.

2. Организация деятельности МППк

2.1. Деятельность МППк регламентируется настоящим Положением.

2.2. МППк создается на базе образовательной организации основного общего образования приказом руководителя Организации о создании МППк с утверждением состава МППк;

2.3. В МППк ведется документация, регламентирующая и отражающая деятельность МППк. Документы хранятся в образовательной организации в течение 3 лет,

2.4. Общее руководство деятельностью МППк возлагается на руководителя практики со стороны вуза.

2.5. Состав МППк: председатель МППк - заместитель руководителя Организации, учитель/учителя начального общего образования и педагог-психолог (руководители практики от образовательной организации), групповые руководители практики от университета (2 человека), студенты, проходящие практику в данной образовательной организации.

2.6. Заседания МППк проводятся под руководством Председателя МППк или лица, исполняющего его обязанности.

2.7. Каждое заседание МППк фиксирует в журнале учета.

2.8. Ход заседания МППк отражается в протоколе. Протокол МППк оформляется не позднее одного рабочего дня после проведения заседания и подписывается всеми участниками заседания МППк.

2.9. Коллегиальное решение МППк в отношении результатов каждого этапа мониторинга фиксируются в заключении, отражающем продуктивность деятельности и эффективность взаимодействия практикантов на конкретном этапе мониторинга. Заключение подписывается всеми членами МППк в день проведения заседания и содержит коллегиальный вывод в соответствии с задачей/задачами конкретного этапа мониторинга.

3. Режим и форма деятельности МППк

3.1. Периодичность проведения заседаний МППк определяется графиком прохождения практики и логикой реализации этапов мониторинга, отражается в графике проведения заседаний.

3.2. Заседания МППк проводятся в форме аналитических сессий, в ходе которых обсуждаются мониторинговые данные, полученные на каждом этапе мониторинга, с обязательной рефлексией студентами-практикантами своей деятельности и прогнозированием последующего этапа мониторинга.

3.3. При проведении МППк учитываются результаты освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степень социализации и адаптации обучающегося с ЗПР.

3.4. Процедура и содержание каждого заседания МППк (аналитической сессии) определяются этапом освоения технологии мониторинга студентами-практикантами.

Приложение Б

Таблицы структурно-функциональной организации и содержания взаимодействия студентов на производственной практике

Таблица Б.1 – Организация совместного прохождения производственной практики студентами-педагогами и психологами

Этапы мониторинга	Этапы практики	Тематика аналитических сессий малого консилиума	Содержание совместной деятельности студентов	Формируемые интегративные умения и их операционализация	Продукт деятельности студентов для аналитики
1. Обсуждение и выработка мониторинговых процедур и критериев, определение диагностической базы мониторинговых измерений, способов обработки и представления результатов мониторинга	I. Подготовительный	Не предполагается	<p style="text-align: center;">Отработка диагностических показателей, критериев и индикаторов оценки индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.</p> <p>Понимание значимости диагностических критериев для определения ведущих трудностей учебного поведения младшего школьника с ЗПР.</p>	<p style="text-align: center;">Анализ содержания показателей индивидуального развития младшего школьника с ЗПР.</p> <p>Способность относить факты учебного поведения к определенному показателю.</p>	<p>1. Аналитическая таблица.</p> <p>2. Самоотчеты по взаимодействию педагога и психолога.</p>

<p>2. Сбор и фиксация эмпирических данных, характеризующих индивидуальное развитие ребенка.</p> <p>3. Совместное обсуждение и интерпретация автономно полученных данных о ребенке, на основании которых формулируется психолого-педагогическое заключение.</p>	<p>II. Освоение методов сбора и фиксации эмпирических данных, характеризующих индивидуальное развитие ребенка: наблюдения и обучающего эксперимента. Постановка и проверка гипотезы предварительной гипотезы о причинах и иерархии трудностей младшего школьника с ЗПР в процесс обучающего эксперимента</p>	<p>1.«Фиксация фактов наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР».</p> <p>2. «Первичная интерпретация данных наблюдения за учебным поведением младшего школьника с ЗПР»</p>	<p>1. Наблюдение за ребенком на уроке и анализ результатов. Составление индивидуальных профилей.</p>	<p>1. Сбор и фиксация фактов, объективно отражающих учебное поведение ребенка в естественной ситуации урока с применением правил и критериев диагностического динамического наблюдения. Выделение фактов и их сопоставление с критериями. Совместная интерпретация фактов. Совместное формулирование первичной общей гипотезы обследования.</p>	<p>1. Протокол наблюдения. Анализ протокола. Самоотчет.</p> <p>2. Протокол обучающего эксперимента (студент - психолог).</p> <p>3. Карта учета эффективности видов помощи (студент-педагог).</p> <p>4. Заключение на ребенка.</p> <p>5. Самоотчеты по взаимодействию педагога и психолога.</p>
		<p>«Уточнение и обобщение данных об особенностях индивидуального развития ребенка, его актуальных и потенциальных возможностях на основе результатов обучающего эксперимента»</p>	<p>2. Проведение обучающего эксперимента. Подготовка выводов.</p> <p>3. Анализ результатов обучающего эксперимента.</p> <p>4. Сопоставление заключения.</p>	<p>2. Постановка конкретных задач диагностики на основе оценки специфики учебного поведения обучающегося с ЗПР.</p> <p>Выдвижение гипотезы о причинах затруднений ребенка, их иерархии и взаимосвязях.</p> <p>Уточнение конкретного</p>	

				<p>содержания диагностики для проверки гипотез каждым из специалистов.</p> <p>Осуществление отбора методик психолого-педагогической диагностики с учетом первичной гипотезы и феноменологии индивидуальных особенностей психического развития и поведения младших школьников с ЗПР (психолог); подбор приемов оказания разных видов помощи (педагог).</p> <p>Проектирование сценария и процедуры проведения диагностики с учетом ее цели, задач, выдвинутых гипотез (психолог), разработка конспектов с описанием видов помощи конкретному ребенку (педагог)</p>	
--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

				<p>Проведение обучающего эксперимента педагогом и психологом, видеосъемка.</p> <p>Совместная интерпретация результатов, установление причинно-следственных связей, представление обобщенных фактов в виде заключения на ребенка с указанием причин и иерархии выявленных трудностей</p>	
<p>4. Трансформация данных диагностики в педагогические задачи, выяснение изменений в области индивидуального развития ребенка с последующей коррекцией</p>	<p>III. Трансформация данных диагностики индивидуального развития в педагогические задачи</p>	<p>«Алгоритм перевода данных о ребенке в педагогические задачи»</p>	<p>Совместное определение приоритетных задач в работе с младшим школьником с ЗПР и способов их решения.</p>	<p>Определение последовательности и способов преодоления трудностей ребенка, проектирование с их учетом коррекционной работы.</p> <p>Проектирование индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения</p>	<p>1. Рекомендации по индивидуализации образовательной деятельности младшего школьника с ЗПР.</p> <p>2. Самоотчеты по взаимодействию педагога и психолога.</p>

индивидуальных стратегий психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР.					
--------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Приложение В

Мониторинг индивидуального психосоциального развития младшего школьника с ЗПР

СХЕМА КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (И. А. Коробейников)

Особенности аффективно-личностной сферы

1. Контакт.

4 - легко установившийся, полноценный (способствует совместной деятельности), стабильный на протяжении всего исследования;

3 - постепенно установившийся, в последующем полноценный, стабильный;

2 - относительно полноценный в начале работы, но ухудшающийся по мере столкновения с трудностями, замечаниями экспериментатора либо в связи с появлением пресыщения деятельностью;

1 - легко и постепенно установившийся, но неполноценный (общение есть, но затруднена совместная деятельность, недооценивается значение информации, исходящей от взрослого; ориентация на собственную программу деятельности);

0,5 - недостаточный, нестойкий, "хрупкий" на протяжении всего исследования из-за негативного отношения к ситуации эксперимента, не вызывающей у ребенка интереса, либо из-за чрезмерной скованности, неуверенности в своих действиях, боязни допустить ошибку.

2. Интерес.

3 - выраженный, стойкий по отношению к большинству заданий, стимулирует деятельность (ребенок работает увлеченно, с азартом);

2,5 - те же качества, но меньше выражены во внешнем плане;

2 - достаточно выраженный, но избирательный или угасающий по мере столкновения с трудностями либо после коррекции ошибочных решений экспериментатором;

1,5 - поверхностный, слабо стимулирует деятельность, но частично компенсируется старанием заслужить положительную оценку взрослого (или просто подчинение взрослому);

1 - выявляется в незначительной степени в силу угнетенности ситуацией эксперимента или стойкой боязни допустить ошибку;

0,5 - слабый, поверхностный, ничем не компенсируемый, деятельность возможна лишь при наличии массивной и разнообразной стимуляции.

3. Аффективный компонент продуктивности.

3 - внешне эмоциональные проявления отчетливо выражены (мимика, высказывания), адекватны, разнообразны; затруднения и ошибки огорчают, но мобилизуют усилия ребенка; поощрения и порицания одинаково способствуют улучшению продуктивности деятельности;

2,5 - адекватные достаточно выраженные во внешнем плане реакции; затруднения и ошибки, а также явные успехи воспринимаются спокойно, не отражаясь на качестве деятельности; поощрения и порицания понимаются в целом правильно, но мало влияют на продуктивность деятельности;

2 - внешние проявления могут быть различными; затруднения и ошибки, а также порицания приводят к некоторой дезорганизации деятельности, как правило, корригируемой; поощрения и успехи улучшают темп и продуктивность деятельности;

1,5 - стойкое, несколько утрированное выражение серьезности, напряженной "работы мысли" в сочетании с выраженной нерешительностью в самостоятельных действиях и высказываниях (часто наблюдается в связи со страхом обнаружить свою несостоятельность, иногда мнимую);

1 - на фоне адекватных, достаточно выраженных реакций на различные ситуации эксперимента наличие сензитивных (слезы и близко к ним) либо негативных (вплоть до попыток отказа от работы) реакций на затруднения и порицания, грубо дезорганизующих деятельность;

0,5 - стойкий негативизм, подавление положительных эмоций ситуацией исследования (грубая дезорганизация деятельности);

0 - полностью индифферентное отношение к различным ситуациям эксперимента в силу фактического отсутствия интереса к предлагаемой деятельности;

"аффект благополучия" - неадекватно положительные эмоции вне зависимости от характера ситуации.

4. Активность.

3 - работает сам или с незначительной стимуляцией при нерешительных действиях в отдельных заданиях (во всех случаях - положительный эффект от стимуляции);

2,5 - нуждается в незначительной стимуляции по тем же причинам, но в большинстве заданий (эффект тот же);

2 - необходима незначительная, но постоянная стимуляция при невысоком интересе к работе или легкая стимуляция при наступлении пресыщения в отдельных заданиях;

1,5 - незначительная стимуляция в большинстве заданий, но в сочетании с массивной стимуляцией в отдельных заданиях при нерешительных действиях (эффект не всегда достаточный);

1 - наличие незначительной стимуляции в большинстве заданий, но в сочетании с массивной стимуляцией в отдельных заданиях при невысоком интересе к работе либо в связи с наступающим пресыщением в отдельных заданиях (с эффектом);

0,5 - необходима массивная, разнообразная стимуляция в большинстве заданий из-за отсутствия интереса к работе, быстрого и грубого пресыщения или крайней постоянной нерешительности (эффект весьма слабый).

Примечание. Пресыщение выражается в угасании интереса, ухудшении осмысления материала, усилении отвлекаемости, появлении заместительных действий. В негрубо выраженной форме сглаживается или исчезает под действием стимуляции, при переходе к новым заданиям, при создании ситуации успеха. Внешне сходные с пресыщением проявления истощения указанными приемами компенсируются весьма слабо.

5. Оценка собственных достижений.

4 - адекватная, самостоятельная, аргументированная;

3 - снижение первоначально завышенной оценки после уточненных вопросов (все ли хорошо сделал? разве не было трудно? и т.п.);

2 - то же, но после прямых указаний на допущенные ошибки и имеющиеся трудности;

1 - аффективное, неадекватное снижение оценки после указаний на допущенные ошибки;

0,5 - отказ от оценки;

0 - неадекватно завышенная оценка даже после массивной коррекции.

Особенности работоспособности

6. Темп и динамика продуктивности деятельности

3 - темп высокий (умеренный), равномерный на протяжении всего исследования в сочетании с упорядоченной деятельностью;

2,5 - несколько замедленный, равномерный темп при упорядоченной деятельности;

2 - темп вначале несколько замедленный, но постепенно ускоряющийся и до конца исследования стабильно высокий или равномерно умеренный при упорядоченной деятельности (замедленная вработываемость);

1,5 - высокий или умеренный темп, но замедляющийся после столкновения с трудностями или указаний на ошибки;

1 - высокий или умеренный, но заметно замедляющийся к концу исследования;

0,5 - ускоренный темп на протяжении всего исследования в сочетании с неупорядоченной, хаотичной деятельностью, не меняющей своего характера после столкновения с трудностями или указаний на ошибки;

0 - крайне замедленный, не улучшаемый стимуляцией, в сочетании с низкой продуктивностью, неупорядоченной деятельностью.

7. Истощаемость.

3 - относительно равномерный темп, целенаправленность, продуктивность в целом (возможные нарушения этих качеств не связаны с утомлением, а обусловлены действием других факторов: пресыщаемостью, нерешительностью, колебаниями внимания и т.п.);

2 - выявляется к концу исследования (ухудшение осмысления, ослабление ориентировочной деятельности, нарастание количества ошибок внимания, замедление темпа, снижение качественного уровня решений) в негрубо выраженной форме;

1 - те же явления, в той же степени, но примерно с середины исследования;

0 - то же, но с приобретением грубой выраженности к концу исследования.

8. Переключаемость.

3 - отсутствие даже легких признаков инертности;

2 - единичные факты застревания на предыдущих действиях;

1 - отчетливая тенденция к застреванию;

0 - то же, но в сочетании с фактом грубого застревания на предыдущем действии, слабо поддающегося коррекции.

9. Внимание. (характеризуется концентрацией целенаправленных усилий, точностью следования инструкции, прочностью удержания оперативного материала и его объема)
- 3 - достаточная концентрация, устойчивость и объем внимания на протяжении всего исследования;
 - 2,5 - негрубо выраженные нарушения внимания в начале исследования, но в последующем постепенно уменьшающиеся или исчезающие (замедленная вработываемость);
 - 2 - негрубо выраженные нарушения внимания к концу исследования;
 - 1,5 - внимание нарушается лишь в субъективно сложных заданиях или непривлекательных в связи с быстро наступающим пресыщением;
 - 1 - отчетливо выраженные нарушения внимания к концу исследования;
 - 0,5 - негрубые нарушения внимания, характеризующие весь процесс исследования;
 - 0 - отчетливые, выраженные нарушения в процессе всего исследования.

Интеллектуально-мнестическая деятельность

Общие характеристики

10. Ориентировочная деятельность.

- 4 - выражено активная, целенаправленная (внешне активное изучение объекта в сочетании с его рациональным анализом);
- 3 - внешне сниженная активность при рациональном анализе;
- 2 - вначале активная и рациональная, но постепенно ухудшающаяся (пресыщение, утомление, дезорганизация);
- 1,5 - внешне активная, но при ослабленной направленности поиска, заданного инструкцией;
- 1 - сниженная активность при малопродуктивном поиске;
- 0 - "псевдоактивная" - выраженная внешняя активность при полном отсутствии рационального анализа объекта.

11. Понимание обращенной речи.

- 3 - понимает большинство инструкций сразу (критерий - выполнение действий в русле инструкций и ответы в плане вопросов);
- 2 - некоторые вопросы и инструкции понимает после дополнительного уточнения;
- 1 - большинство вопросов и инструкций требуют уточнения, иногда упрощения формулировки или демонстрации нужных действий;
- 0 - большинство вопросов и инструкций понимает после показа или разнообразных вариаций, упрощающих смысл вопроса или инструкции.

12. Вербализация.

- 4 - развернутая, свободная, содержательная и понятная в большинстве случаев;
- 3 - то же, но при наличии единичных скупых, незавершенных объяснений;
- 2 - скупая, лаконичная, требует некоторой стимуляции, но вполне точная и понятная;
- 1,5 - обильная, незатрудненная, но неточная, недостаточно последовательная, иногда не по существу вопроса, требует уточнения;
- 0 - никак не объясняет своих действий или объясняет крайне скупое, односложно, непонятно; добиться улучшения в большинстве случаев невозможно.

13. Целенаправленность.

- 4 - точная, стабильная в большинстве заданий (рациональные, упорядоченные действия в соответствии с инструкциями);
- 3 - точная, но избирательная; зависит от субъективной сложности, привлекательности задания, характера предъявляемого материала;
- 2 - достаточно точная, но нарушаемая общей дезорганизацией деятельности при затруднениях или после коррекции ошибочного решения экспериментатором;
- 1,5 - относительно точная, но не стабильная, подвержена колебаниям в пределах задания в силу легкой отвлекаемости либо излишней поспешности в действиях;
- или - вначале относительно точная, но постепенно слабеющая по мере утомления или пресыщения;
- 1 - слабая, рассеянная в большинстве заданий, но улучшаемая стимуляцией, повторением инструкций, коррекцией, внешним контролем;
- 0 - слабая, рассеянная, весьма слабый эффект от внешнего вмешательства

Приложение Г

Примеры протоколов наблюдения за учебным поведением обучающегося

ПРОТОКОЛ НАБЛЮДЕНИЯ 1.

Наблюдатель - студент – будущий учитель начальных классов

Урок: Русский язык

Имя: Алексей; Возраст: 7 лет;

Учитель: **1.** «Начинаем урок с чистописания заглавной и строчной буквы «З» и «Д». Лёша в этот момент отвлекался на игрушку, и учительница это заметила и сказала: «Лёша убери игрушку, будешь ей играть на перемене». Лёша с понимающим видом послушался учителя, взял ручку и начал писать, но позже прервался и спросил у соседа по парте: «Ты уже дописал? Я еще нет». Их разговор учительница не заметила, поэтому никак не отреагировала. Алёша стал прописывать букву «Д» и «З», учительница в этот момент к нему подошла и похвалила: «Как красиво Лёша». Лёша ответил на её похвалу широкой улыбкой. **2.** Затем учитель произнесла классу: «Открываем учебник по закладке. Сейчас нам прочитает Миша текст, а вы подумайте все, как можно озаглавить этот текст». В этот момент Лёша разговаривал с соседом по парте. Учительница заметила и сказала: «Лёша хватит разговаривать!» Лёша перестал разговаривать, но потянулся к своей игрушке на парте, и снова учительница сделала ему замечание: «Лёша убери игрушку!». Лёша отодвинул игрушку и стал в учебнике смотреть упражнение. **3** В этот момент дети делали свои предположения, как озаглавить текст, Лёша тоже сделал и решил сказать учителю без поднятой руки с места: «Может «колобок»». Учительница ответила: «Нет, Лёша, в тексте не говорится о «колобке»... Ребята, тексту подходит название «Лесные сказки». **4.** А кто может мне назвать сказки, связанные с лесом?» Лёша ответил без поднятой руки: «Колобок». «Правильно Лёша», - ответила учительница. **5.** После этого учительница сказала: «Я сейчас буду по одному предложению из упражнения писать на доске, а вы у себя в тетради записывайте». Лёша взял в этот момент ручку и начал писать за учителем, учительница увидела, с какой скоростью он пишет и сказала: «Лёша ты сегодня молодец! Быстрее меня написал предложение». Лёша на похвалу учителя заулыбался и продолжил писать дальше текст в тетрадь. Как только он дописал предложение, выкрикнул: «Я всё написал!» Учительница увидела это и сказала: «Молодец... **6.** Теперь мне Миша посчитает, сколько я написала на доске предложений?» Лёша в этот момент не стал дожидаться ответа Миша, а выкрикнул с места: «4 предложения на доске написано». Учительница ничего Алёше не сказала, а обратилась ко всему классу: **7.** «Ребята, а теперь мы берём в руки простой карандаш и обводим кружком точки и подчеркиваем карандашом заглавные буквы в предложениях». Лёша послушался учителя, взял в руки простой карандаш и начал подчеркивать заглавные буквы и обводить кружком точки в предложении, но потом отвлекался на игрушку, за что получил замечание от учителя. **8.** Затем, когда оставалось до звонка 5 минут, учительница обратилась к классу: «А теперь достаём свои дневники и записываем домашнее задание по русскому языку на завтра. Вы должны дома переписать этот текст и так же как мы сегодня на уроке подчеркнуть заглавные буквы и обвести в круг точки в конце предложений. Всем всё понятно? (тишина в классе)... тогда урок закончен, отдыхайте».

ПРОТОКОЛ НАБЛЮДЕНИЯ 2.

Наблюдатель - студент – будущий специальный психолог

Урок: Русский язык

Имя: Алексей; Возраст: 7 лет

1. Дети сели за парты со звонком. Учитель строго посмотрела и сказала: «Начинаем урок с чистописания. Лёше не интересно, он смотрит на свой игрушечный самолет, пытается играть. Учитель сказала: «Алёша, немедленно убирай игрушку, потом поиграешь». Лёша с недовольным видом убрал игрушку и продолжил писать. Отвлекся на соседа по парте: «Ты уже дописал? Я еще нет». Алёша стал писать в тетрадь буквы, старался. Учительница подкрепила его успех похвалой, на что Лёша радостно отреагировал. 2. Затем учитель громко сказала: «Откроем учебник по закладке. Сейчас нам прочитает Миша текст, а вы подумайте все, как можно озаглавить его». Лёше по-прежнему неинтересно, он разговаривает, в ответ на замечания, он ненадолго приступает к работе а потом опять отвлекается, пытается играть с игрушкой, потом смотрит в учебник. Дети высказываются, как озаглавить текст. 3. Вдруг Лёша активизировался и выкрикнул: «Может «Колобок?»». Учительница не поддержала и сказала: «Нет, в тексте не говорится о «колобке»... Тексту подходит название «Лесные сказки!» 4. Кто может мне назвать сказки, связанные с лесом?» Лёша опять настойчиво выкрикивает: «Колобок». «Правильно, Лёша», - сказала учительница. 5. Потом учитель прокомментировала: «Я сейчас буду по одному предложению из упражнения писать на доске, а вы записывайте у себя в тетради». Алёша работает с опережением, за что его похвалил педагог, и сказала: «Лёша, ты сегодня молодец! Быстрее меня написал предложение». Лёша обрадовался, стал писать еще быстрее и закричал: «Я всё написал!» Учительница сказала: «Молодец... 6. А теперь мне Михаил посчитает, сколько я написала на доске предложений?» Лёша выкрикнул: «Четыре предложения на доске написано». 7. Учительница сказала: «Ребята, мы берём в руки простой карандаш, обводим кружком точки и подчеркиваем карандашом заглавные буквы в предложениях». Лёша начал выполнять, но потом отвлекался, переключался. Учитель обращала на него внимание, делала замечания, после каждого замечания он снова понемногу писал, потом опять отвлекался. Лёша переговаривался с соседом. Они тихо смеялись. 8. Учитель предложила всем достать дневники: «В дневниках запишите домашнее задание по русскому языку на завтра. Дома перепишите этот текст и подчеркните заглавные буквы, обведите в кружок точки в конце предложений. Всем понятно домашнее задание?». Алёша смотрит на дверь, приподнимается, потом берет свой игрушечный самолет и выходит.

Приложение Д

Методики для проведения мониторинга индивидуального психосоциального развития младших школьников с ЗПР

1. Методика «Нелепицы»

1.1. «Восприятие и понимание картин с изображением нелепых ситуаций» Источник: Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей". - М.: Владос, 2008 - 115 с.

1.2. «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц»

Источник: Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.

2. Методика «Запоминание 10 слов», Лурия А.Р. (исследование слухоречевой памяти)

Источник: Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.

3. Методика опосредованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву).

Источник: Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. От раннего до подросткового возраста. М: Интегративная психология 2-е изд. 2019. Альбом стимульных материалов с описаниями.

4. Методика исследования обучаемости А.Я.Ивановой (исследование потенциальных возможностей ребенка к усвоению нового).

Источник: Иванова А. Я. Обучающий эксперимент // Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1986. – С. 77-87.

5. Доски Сегена.

Источник: Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология".-- 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986.-192 с.

6. Методика «Последовательность событий».

6.1. Восприятие и понимание серии связанных единым сюжетом картин

Источник: Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей". - М.: Владос, 2008 - 115 с.

6.2. Составление рассказа по последовательному ряду картинок, объединенных единым сюжетом

Источник: Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.

6.3. Методика "Установление последовательности событий"

Стимульные материалы (4 серии)

Источник: Диагностический Альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. От раннего до подросткового возраста. М: Интегративная психология 2-е изд. 2019. Альбом стимульных материалов с описаниями.

7. Методика «Классификация» (детский вариант).

Предметная классификация (2 серия для детей 5-8 лет).

Источник: Диагностический Альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. От раннего до подросткового возраста. М: Интегративная психология 2-е изд. 2019. Альбом стимульных материалов с описаниями.

8. Методика Пьерона — Рузера.

Источник: Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.

9. Тест Векслера (детский вариант). Диагностика уровня развития интеллекта

Субтест «Шифровка»

Субтест «Лабиринты» (детский)

Субтест «Недостающие детали»

Субтест «Последовательные картинки»

Субтест «Кубики Коса»

Субтест «Сложение фигур» в касе

Субтест «Сложение фигур»

Приложение Е

Примеры заключений будущих психологов по данным экспериментального исследования младших школьников с ЗПР

Пример 1

Денис М. обучается второй год в общеобразовательной школе по АООП НОО (вариант 7.1). Особые трудности демонстрирует по математике и русскому языку. Имеет хроническое соматическое заболевание. После того, как ребенок не справляется с проверочными работами, учитель отмечает резкие изменения в поведении (чаще плачет, разбрасывает вещи, учебные предметы, дразнит одноклассников).

Заключение

по данным экспериментально-психологического исследования

Дениса М. (8 лет 4 мес.)

Перед началом исследования задавал много вопросов, не относящихся к процедуре исследования (Почему в кабинете нет аквариума? Ты меня одного в кабинете не оставишь? Можно я пока поиграю машинкой?). Во время предварительной беседы устанавливается нестойкий контакт. Постоянно просит открыть жалюзи на окне, чтобы ему было видно, кто ходит по школьному двору.

Интерес к заданиям поверхностный, но частично компенсируемый желанием заслужить положительную оценку психолога. При выполнении заданий, в случае неудачной попытки, начинает плакать и звать маму на помощь. К заданиям приступает, не дослушав инструкцию до конца. На вопрос: «Ты понял, что нужно сделать?» кивает головой несколько раз. Все задания выполняет в быстром темпе, произвольный контроль собственных действий и высказываний ослаблен.

Оценка собственных достижений аффективно завышенная, но снижающаяся после указаний на допущенные неточности и ошибки. Ребенок не умеет планировать деятельность, поэтому в большинстве заданий действует методом «проб и ошибок». Помощь психолога принимает, но действует по образцу недолго. Наглядно-действенные задачи решает лучше словесно-логических. Вместе с тем демонстрирует достаточный запас знаний и представлений об окружающей действительности, точно и прочно запоминает знакомые слова, однозначные числа, элементарный текст. При отсроченном воспроизведении быстро забывает информацию. Внимание крайне неустойчивое, легко отвлекаемое.

Стимулирующая помощь со стороны психолога позволила ребенку овладеть новым способом выполнения задания. В новых условиях правильно выполняет требуемое новое действие, но только частично их описывает с помощью речи.

Снижение критичности при оценке собственной деятельности, преобладание игровой мотивации, несформированность произвольного поведения указывают на наличие общих признаков социально-эмоциональной незрелости.

Результаты исследования позволяют предположить, что трудности в учебной деятельности преимущественно обусловлены незрелостью и неустойчивостью мотивации сложных форм поведения и целенаправленной деятельности.

Пример 2

Девочка первый год обучается по АООП (вариант 7.1), до этого год обучалась по общеобразовательной программе. У Кати были выявлены трудности в освоении программы по математике, русскому языку и литературному чтению. Со второй половины учебной недели педагог отмечала трудности по всем общеобразовательным предметам.

Заключение

по данным экспериментально-психологического исследования

Кати Ж. (8 лет, 5 мес.)

Катя легко вступает в контакт с психологом, не только отвечает на вопросы, но и сама задает их. Девочка демонстрирует искренний интерес к предлагаемым заданиям, старается понять каждое слово инструкции. Достаточно адекватно и спокойно воспринимает свои ошибки, однако поощрения мало влияют на продуктивность деятельности. По мере выполнения задания наблюдается угасание интереса к его выполнению, ухудшается осмысление материала, усиливается отвлекаемость (часто упускает существенные характеристики предметов), появляются заместительные действия.

Задания начинает выполнять быстро, но после того, как возникают ошибки, темп замедляется, нарушается планирование деятельности. К концу исследования выявлены: ослабление ориентировочной деятельности, нарушения внимания (снижение объема, трудности распределения и переключаемости), снижение качественного и продуктивного уровня решений. Допущенные ошибки часто приводят к дезорганизации мыслительной деятельности в целом.

Девочка демонстрирует более низкий (по сравнению с нормативным) уровень развития словесно-логического мышления. Продуктивность кратковременной памяти

снижена, что, возможно, обусловлено высокой отвлекаемостью ребенка. Процесс воспроизведения материала характеризуется нарушением порядка воспринятого.

Для поведения ребенка характерны яркая мимика, выразительная жестикация, порывистость движений. Успешность выполнения заданий зависит от эмоционального состояния.

Таким образом, быстрая истощаемость, склонность к дезорганизации деятельности при затруднениях, недостаточность произвольной регуляции, нарушения работоспособности снижают общую продуктивность деятельности (в том числе и учебной).

Пример 3

Девочка 8 лет, воспитывается в неполной семье (только мать). До поступления в школу детский сад не посещала, ее воспитанием занималась бабушка, которая живет отдельно. В школу идти не хотела, но после того как прошло 2 недели с начала учебного года, в школу ходит с желанием, объясняя это тем, что в школе ей не скучно (добрая учительница, много ребят, красивая форма). В классе к девочке относятся доброжелательно. Она не успевает со всеми одноклассниками выполнять задания, предложенные учителем, часто неправильно выполняет домашнее задание.

Заключение

по данным экспериментально-психологического исследования

Маша Б. (8 лет, 7 мес.)

Девочка немного застенчива, на протяжении всего исследования для нее характерен нестойкий контакт с педагогом-психологом из-за неуверенности в своих действиях, а также боязни допустить ошибку. Интерес к предложенным заданиям проявляет в незначительной степени, поэтому нуждается в постоянной стимуляции деятельности психологом. Отказывается оценивать свою деятельность.

Задания выполняет в умеренном темпе, но после столкновения с трудностями полностью прекращает выполнять задание. Только после стимуляции экспериментатора возвращается к заданию, как правило, выполняет его с многочисленными ошибками.

Деятельность непродуктивна, что обусловлено нерешительностью, колебанием внимания, необходимостью уточнять или упрощать инструкции, в некоторых заданиях демонстрировать нужные действия.

Понимает обращенную речь. Собственная речь скупая, лаконичная, но вполне понятная и точная.

Результаты исследования мнестической деятельности показывают снижение объема как кратковременной, так и долговременной памяти. Не использует наглядные опоры при воспроизведении словесного материала. Для усвоения программного материала использует механическое заучивание. В ситуации обучающего эксперимента показала низкие результаты при самостоятельном решении новой задачи. Стимулирующая помощь со стороны психолога позволила ребенку овладеть новым способом выполнения задания. Однако логический перенос осуществляет в наглядно-действенной форме, новые способы действий воспроизводит, но не может их вербализовать. Возможно, такая индивидуальная особенность обусловлена задержкой речевого развития, трудностями распределения и замедленным переключением внимания.

Маша испытывает трудности в установлении временных и причинно-следственных связей, родовидовых отношений, выделении существенных признаков, что может указывать на недостаточный для ее возраста уровень сформированности сложных видов мыслительной деятельности (операции синтеза, обобщения, абстрагирования).

Таким образом, нарушения в познавательном развитии девочки определяются недостаточной сформированностью мыслительных операций в сочетании со своеобразием проявлений аффективно-личностной сферы и снижением умственной работоспособности.